



Editorial: Zur Notwendigkeit einer dekolonisierenden und demokratisierenden Forschungspraxis

*Dr. Susanne Ress**
Technische Universität Berlin
*Felicitas Kruschick**
Leibniz Universität Hannover
*Dr. Eva Bulgrin**
Philipps-Universität Marburg

**Die Autorinnen haben gleichermaßen an der Erstellung dieses Beitrags mitgewirkt*

1. Einführung

Kolonialisierung ausgehend von Europa seit dem 15. Jahrhundert steht in engem Zusammenhang mit Bildung und Erziehung. Die Kolonialisierung von Gesellschaften und Territorien in Afrika, Asien, Lateinamerika, der Karibik, Australien und Ozeanien sowie innerhalb Europas diente in erster Linie der Erschließung von Handelsrouten und dem häufig gewaltvollen Zugriff auf Rohstoffe und Arbeitskräfte. Kolonialisator*innen waren einerseits von den für sie fremden Regionen fasziniert, denen sie auf ihren Entdeckungs- und Eroberungsexpeditionen begegneten. Andererseits fühlten sie sich den Menschen und Gesellschaftsformen, die sie antrafen, überlegen. Sie sahen ihre Aufgabe darin, diese zu zivilisieren. Mit der Kolonialisierung verbreiteten sich christliche Missionen, die die Grundpfeiler moderner Bildungs- und Schulsysteme bilden sollten. Während Kolonialisator*innen Wissen über die Welt in europäischen Museen konservierten oder für industrielle Innovationen nutzten, wurden Wissens- und Kulturbestände in kolonialisierten Gesellschaften zunehmend delegitimiert. Im Zuge der Aufklärung entwickelte sich ein Wissenschaftsverständnis, dass bei dieser asymmetrischen Weltsicht ansetzte. Als gebildet galt, wer sich bürgerlich-europäisch gab in Kleidung, Sprache, Habitus, Religion usw. (Bourdieu, 2020; Fanon, 2013). Als Wissen galt, was europäischen Vorstellungen von Rationalität entsprach (Quijano, 2000; Santos et al., 2007).

Die Entkolonialisierung hinterließ in vielen Ländern fragmentierte und unterdimensionierte Bildungssysteme. Die Zivilisierungsmission wurde zur Entwicklungsmission, wobei Bemühungen um globale Bildungsgerechtigkeit weiterhin untrennbar mit geopolitischen und wirtschaftlichen Interessen (u.a. Europas) verbunden blieben. Dieser Zusammenhang ist weiterhin konstitutiv für Bildung und Erziehung in „postkolonialen Konstellationen“ (Drerup & Knobloch, 2022, S. 22), d.h. „asymmetrische, repressive, diskriminierende und rassistische – ökonomische, soziale, kulturelle, epistemologische etc. – Strukturen und Praktiken, Selbst- und Weltverhältnisse, Wissens-, Denk- und Lebensformen, Begriffe und Theorie“ (ebd., S. 8), die globale Wissensbestände bis heute prägen. Neben einer Reflexion und Dekonstruktion kolonialer Strukturen und Repräsentationspraktiken bedarf es auch der Reflexion von Wissens(un)gerechtigkeit hinsichtlich der Produktion und Teilhabe sowie einer Diversifizierung und Pluralisierung in Wissenschaft und Forschung (Castro Varela & Klug, 2022; Chan et al., 2019; Clemens, 2022; Grosfoguel, 2002).

Die Beiträge in diesem Themenheft zeigen, dass eine dekolonialisierende und demokratisierende Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung in Nord-Süd-Relationen sowohl in der Wissensproduktion durch Forschung als auch in der Weitergabe von Wissen notwendig ist. Im Sinne einer Demokratisierung braucht es einen gerechteren Zugang zu Bildung für Menschen, die durch die Auswirkungen der Kolonialisierung weiterhin benachteiligt werden. Außerdem bedarf es einer gerechteren Teilhabe an globalen Wissenskreisläufen durch aktive Einbindung in Wissensproduktionsprozesse und durch die Möglichkeit, europäische Perspektiven, Theorien, Konzepte und Methodologien zu hinterfragen. Im Sinne einer Dekolonialisierung müssen darüber hinaus die Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar gemacht werden, die zu exklusiven und exkludierenden Wissenspraktiken führen. Dazu gehört ebenso eine stärkere Berücksichtigung empirischer Befunde und theoretischer Konzeptionen, die aus postkolonialen und/oder transnationalen bzw. diasporischen Perspektiven heraus entwickelt werden (Grosfoguel, 2011). Gleichzeitig stellt sich die Frage, wer zu welchen Themen mit welchen methodischen Zugängen forscht und inwiefern auf diese Weise koloniale Strukturen entweder verstetigt oder irritiert werden.

Das Anliegen des Themenheftes ist es, einen Beitrag zur Pluralisierung von Wissen und zur Öffnung wissenschaftlicher Verhandlungen und Paradigmen hin zu multiperspektivischen Sichtweisen zu leisten. Die interpretativ-rekonstruktiven Forschungsvorhaben in diesem Heft machen Herausforderungen und Spannungsfelder sichtbar und reflektieren, wie diese operationalisiert und bearbeitet werden (können). Dabei orientieren sich die Beiträge an forschungsethischen und -praktischen Überlegungen, um Potenziale der Demokratisierung und Dekolonialisierung zu eruieren und diese als konkrete Ansätze für die (Forschungs-)Praxis vorzuschlagen und umzusetzen.

In der Einleitung zeichnen wir die Auseinandersetzung mit post- und dekolonialen Perspektiven in der deutschsprachigen Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft nach. Daran anschließend gehen wir auf den Titel des Themenheftes ein, gefolgt von einer Einführung in die Konzepte *Reflexivität und Kontextualisierung*, die als Querschnittsthemen in den Beiträgen sichtbar werden. Es wird ein Überblick über die Beiträge gegeben.

2. Post- und dekoloniale Ansätze in der deutschsprachigen Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft

Die kritisch-selbstreflexive Auseinandersetzung mit den sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen sowie den Bildungsungleichheiten als Folge der Kolonialisierung ist in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nicht neu (Adick, 1981; Goldschmidt, 1981; Scheunflug & Seitz, 1995). In den Inhalten der Tertium Comparationis spiegeln sich postkoloniale Perspektiven und Dekolonialisierungsdebatten seit den 1990er Jahren wider. Seit 1995 werden Wissen, Macht und *Othering*-Prozesse (Bühler et al., 1999; Freitag et al., 2012) sowie Grenzen des Forschens in Nord-Süd-Beziehungen (Lang-Wojtasik, 2002) bearbeitet. Zwischen 2005 und 2015 kamen transnationale Perspektiven hinzu, die ein Denken in Nationalstaaten als Container für Bildung problematisierten und dazu anhielten, Bildung als grenzüberschreitendes Phänomen zu verstehen (Adick, 2012; Hornberg, 2012). In den letzten Jahren hat die Auseinandersetzung mit Fragen der Demokratisierung und Dekolonialisierung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft insgesamt eine breitere Resonanz erfahren (Ak-baba & Heinemann, 2023; Bechtum & Overwien, 2017; Castro Varela, 2020b; Clemens, 2022; Drerup & Knobloch, 2022).

In dem von ihr herausgegebenen Themenheft der Tertium Comparationis führt Castro Varela (2020a) in eine „Postkoloniale Pädagogik“ ein. Sie sieht in postkolonialen Theorien eine Möglichkeit zu einer fundamentalen Gesellschafts- und Institutionenkritik, die die Grundlage bilden kann für die Weiterentwicklung einer machtkritischen und differenzsensiblen Pädagogik. In der gleichen Ausgabe stellt Çiçek (2020) mit Bezügen zu Derrida und Spivak bildungstheoretische Überlegungen zur doppelten Gebundenheit von Verantwortung als der vernunftbedingten Rechenschaftslegung und der irreduziblen Möglichkeit, dass Bedeutungszusammenhänge immer auch anders sein können, an. Mohamed (2020) lotet mit dem postkolonialen Instrumentarium einer ästhetischen Bildung nach Spivak Möglichkeiten aus, dekoloniale Potenziale in Hochschulseminaren freizusetzen, indem Räume für Imagination und Andersdenken von Bildung im Kontext globaler Bewegungen wie #BlackLivesMatter und #MustFall eröffnet werden. Sturm (2020) nähert sich einer nicht eurozentrischen Pädagogik an.

Sie sieht in der interdisziplinären Verzahnung erziehungswissenschaftlicher und sozialanthropologischer Zugänge eine Möglichkeit, historische und epistemische Gewalt sowie transnationale Bildung in der Lehrer*innenbildung erfahrbar zu machen. Neben der Kritik an kolonialen Kontinuitäten in Bildung und Erziehung vereinen diese Beiträge Bemühungen um eine Pluralisierung von Wissen und Wissenszugängen. In einer späteren Ausgabe der *Tertium Comparationis* zu „Kontext- und Kultursensibel – Strategien Vergleichender Forschung“, herausgegeben von Huf und Parreira do Amaral (2021), knüpfen Fritzsche (2021) und Huf (2021) mit übersetzungstheoretischen Impulsen an diese Überlegungen an. Fritzsche erörtert, wie vergleichende Forschung als Übersetzung konzeptualisiert und Übersetzungsprozesse dekonstruiert werden können, um die Kontextsensibilität des erziehungswissenschaftlichen Vergleichens zu erhöhen. Huf eruiert, wie Felder in ethnografischen Forschungsprojekten kontextsensibel konstruiert werden und wie Forscher*innen ihre eigene Positioniertheit im Feld wahrnehmen.

Die Beiträge in diesem Themenheft knüpfen an diese Überlegungen an. Sie problematisieren weiterhin die Kolonialität der Wissensproduktion über Bildung im Allgemeinen. Gleichzeitig sind die Beiträge aus einer situierten Positioniertheit und einem spezifischen Kontext heraus entstanden, nämlich der Initiative von Forscher*innen aus dem *World Café: Afrika* der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft der DGfE, welches Nachwuchswissenschaftler*innen vereint, die zu erziehungswissenschaftlichen Phänomenen in/über/aus „afrikanischen Kontexten“ forschen. Daraus ergibt sich der Fokus auf die hier versammelten spezifischen Überlegungen, die sich in erster Linie mit Forschung in/über/aus „afrikanische(n) Kontexte(n)“ befassen, wie auch durch den Titel des Themenheftes „Forschung in Nord-Süd-Relationen: dekoloniale und demokratische Zugänge zu Bildung und Erziehung in Subsahara-Afrika“ unterstrichen wird. Durch eine Auftaktveranstaltung im Vorfeld der SIIVE-Tagung 2023 an der Freien Universität Berlin sowie die breite Streuung des Call for Papers wurde das Vorhaben auch außerhalb des *World Café: Afrika* bekannt gemacht. Beitragsvorschläge gingen demnach sowohl von Nachwuchswissenschaftler*innen u.a. aus dem *World Café: Afrika* als auch von akademisch erfahrenen Wissenschaftler*innen ein, die ebenfalls das Feld der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft im geografischen Kontext von Afrika geprägt haben. Letztlich war es uns ein zentrales Anliegen, durch eine Mischung von Beiträgen aus dem In- und Ausland sowie von Nachwuchs- und erfahreneren Forscher*innen sowohl einen internationalen als auch intergenerationalen Dialog über die Herausforderungen und demokratisierende sowie dekolonisierende Ansätze der Wissensproduktion und -verbreitung in Nord-Süd-Relationen anzuregen. Aus unserer Sicht ist das mit zwei Beiträgen in englischer Sprache, drei von Autor*innen in der

Qualifikation und drei von erfahrenen Autor*innen gut gelungen. Letzteres bildet insbesondere die Breite der Forschung im Kontext der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ab.

Insbesondere freuen wir uns über den Beitrag von Christel Adick (in diesem Heft). Im Laufe ihrer Wissenschaftskarriere hat Christel Adick – Inhaberin der Professur für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum von 1993 bis 2013 – einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorien und Methodologien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geleistet. In ihrer Forschung stellt sie umfassende Bezüge zwischen Bildungsbelangen in „afrikanischen Kontexten“ sowie allgemeinen bildungstheoretischen Fragen her. Ihre Dissertation zu „Bildung und Kolonialismus in Togo“ (1981) gehörte zu einer der ersten Arbeiten nach der formalen Entkolonialisierung afrikanischer Länder. Darin liefert sie eine nuancierte Darstellung von Bildung und Erziehung im Spannungsverhältnis von Fremdbestimmung und Selbstbehauptung in dem sich verändernden Bildungssystem Togos. In ihrer Habilitationsschrift „Die Universalisierung der modernen Schule“ (1992) macht sie die Wallerstein’sche Weltsystemtheorie für erziehungswissenschaftliche Diskussionen fruchtbar, indem sie diese mit der Kapitaltheorie Bourdieus und der Lerntheorie Piagets verbindet. Die Schrift eröffnet eine konflikttheoretische Perspektive auf globale Einflüsse in nationalen Bildungssystemen. Christel Adick unterstützt weiterhin Wissenschaftler*innen, u.a. im bereits genannten *World Café: Afrika*, wofür wir uns herzlich bedanken.

3. „Nord-Süd-Relationen“ und andere Differenzverhältnisse

Die Bezeichnung „Nord-Süd-Relationen“ im Titel des Themenheftes transportiert zwei Überlegungen. Zum einen geht es um die Bewusstmachung, dass ein Themenheft zu Forschung über Bildung und Erziehung in Nord-Süd-Relationen immer schon positioniert ist, d.h., es entstand in einem spezifischen historischen und geokulturellen Zusammenhang. Ziel ist es, diese Positioniertheit in den Beiträgen mit zu reflektieren. Zum anderen ist die Bezeichnung „Nord-Süd-Relationen“ bewusst gewählt, um Vorstellungen, es handle sich um Forschung „über“ eine (als) anders (markierte) Region, von vornherein zu problematisieren.¹

Bei der Entstehung des Themenhefts wurden weitere Differenzlinien sichtbar. Insbesondere wurde das Bewusstsein für die Tradition in der Bearbeitung von Fragen der Bildungs- und Wissensungerechtigkeit in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft geschärft. Mit der Verbreitung postkolonialer und dekolonialer Ansätze sind jedoch frühere Arbeiten zu Bildungsforschung und -zusammenarbeit verstärkt in die Kritik geraten. Es wird kritisiert, dass zugrundeliegende koloniale Diskurs- und Re-

präsentationsregime nur unzureichend reflektiert werden (Castro Varela & Heine-
mann, 2016; Danielzik, 2013). Neuere Arbeiten zu Bildung und Erziehung in/über/aus
„afrikanischen Kontexten“ (u.a. in diesem Heft), die sich in postkolonialen Studien
verorten, leiten aus dieser Kritik möglicherweise den Wunsch nach einer Abgrenzung
von älteren Arbeiten ab. Eine solche Distanzierung übersieht mögliche Verbindungs-
linien sowie kritische Potenziale der Öffnung, die sich daraus ergeben (können). Es
bedarf aus unserer Sicht daher des intergenerationalen Dialogs zwischen früheren und
neueren Debatten, um eine gemeinsame Orientierung an Fragen globaler (Bildungs-)
Gerechtigkeit zu würdigen. Um eine solche disziplinhistorische Kontextualisierung
zu ermöglichen, führt Christel Adick (in diesem Heft) in die Entstehungsgeschichte
deutschsprachiger, vergleichender Perspektiven auf Bildung und Erziehung in/über/
aus „afrikanischen Kontexten“ ein. In ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Skizze eru-
iert sie entlang mehrerer Kristallisationspunkte die Konstitution der sog. *Dritten Welt*,
den Zusammenhang von Bildung und Kolonialismus und die Herausforderungen der
deutsch-deutschen Wissenschaftskommunikation nach der Wende der 1990er-Jahre.

Neben der disziplinhistorischen Einordnung sind Reflexivität und Kontextualisie-
rung Schlüsselkonzepte der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissen-
schaft (Fritzsche, 2021; Steiner-Khamsi, 2014). Da sie die Beiträge in diesem Heft in
vielfältiger Weise rahmen, wird als nächstes in die Begriffe eingeführt, wobei eine
forschungspraktische Betrachtung in den Vordergrund gestellt wird.

4. Reflexivität

Einendes Momentum der versammelten Beiträge in diesem Themenheft ist die Frage
der Reflexion. Inspiriert durch Stewarts (1989) schreibtechnischen Kniff lassen sich
Ansätze einer reflexiven Forschungspraxis in *Arbeit im Feld und Arbeit am Schreib-
tisch* unterteilen.

Im Hinblick auf die *Arbeit im Feld* sind sich die Beiträge einig, dass forschende
Tätigkeiten in Nord-Süd-Relationen einer besonderen Reflexion der eigenen Position-
iertheiten bzw. Verstrickungen in postkolonialen Beziehungsgefügen bedarf. Als
Denkanstoß kann die eigene Positioniertheit und der damit einhergehende spezifische
Modus Operandi in Anlehnung an Kerstetter (2012) im Rahmen des Ansatzes „Insi-
der, Outsider, or Somewhere in Between“ (ebd.) reflektiert werden. Kerstetter (2012)
geht von einem relativen Kontinuum von Forscher*innenidentitäten aus, welche „über
eine strikte Dichotomie zwischen Außenstehenden und Insider hinausgehen“² (S.
100), um die Variabilität der Wahrnehmungen in Abhängigkeit vom spezifischen For-
schungskontext berücksichtigt zu sehen. Durch Beziehungsarbeit und Vertrauensbil-
dung mit Beforschten, können eigene Wahrnehmungspraktiken dezentriert werden,
die nicht zuletzt auf den Einfluss von Privilegien zurückzuführen sind, was auch ein

dialogisches Ausloten zwischen multiplen und fluiden Forscher*innenidentitäten im Prozess der Datenerhebung und -verifizierung möglich machen kann.

Die *Arbeit am Schreibtisch* lässt die Frage nach Verantwortung noch dringender erscheinen, da Perspektiven, Differenzkonstruktionen und Spannungsfelder komplexitätsreduzierend festgeschrieben werden. So pointiert Geertz (1973), dass Forschende soziale Diskurse einschreiben, indem sie diese von „einem vorübergehenden Ereignis, das nur im kurzen Moment seines Auftretens existiert, in einen Bericht verwandeln, der mit seinen Einschreibungen existiert und konsultiert werden kann“ (S. 317). Wer schreibt, repräsentiert, d.h., wer schreibt, übernimmt Verantwortung für die Darstellung und Vertretung der Beforschten und ihrer Lebenswelten (Berg & Fuchs, 2016). Lee (1995) schlägt zum Beispiel vor, nicht nur die eigene Positioniertheit zu reflektieren, sondern auch der Sprache Aufmerksamkeit zu schenken (z.B. Tonalität der Wörter und deren endogenen Bedeutungen). Die Praxis des selbstreflexiven Bekennens der eigenen Privilegien, der Positioniertheit der eigenen Wahrnehmung sowie von Leerstellen ist ein wesentliches Qualitätskriterium wissenschaftlichen Arbeitens im Modus der Wissensgerechtigkeit (Applebaum, 2016; Roth-Gordon, 2003). Es stellt sich vor allem die Frage, wie dekolonialisierende und demokratisierende Ansätze das wissenschaftliche Schreiben rahmen könn(t)en. Donna Haraway (1988) plädiert für eine „kritische Praxis des Erkennens unserer eigenen ‚semiotischen Technologien‘ der Sinnggebung, und ein no-nonsense-Engagement für einen treuen Bericht über die ‚reale‘ Welt“ (S. 579), um in ungleichen Übersetzungs- und Bedeutungsökonomien durch Wissen transportierte Machtverhältnisse sichtbar zu machen. Diese werden nicht zuletzt durch Lese-, Schreib- und Zitierpraktiken reproduziert, die bei der *Arbeit am Schreibtisch* zum Einsatz kommen, um Forschungsfragen zu formulieren, Methodologien auszuwählen und Daten durch Verschriftlichung und Abstraktion zu interpretieren.

Die Beiträge von Erdmute Alber und Iris Clemens ebenso wie Maria Theresa Vollmer greifen diese konzeptionelle Verantwortung explizit auf. Sie schlagen relationale Ansätze als sinnvolle Erweiterung des analytischen Instrumentariums der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft sowie für postkoloniale Ansätze vor, da sie multiple Möglichkeiten, in der Welt zu sein, greifbar und gleichzeitig Macht- und Ungleichheitsstrukturen sichtbar machen. Die Autorinnen verstehen relationale Ansätze als Forschungszugänge, die ein gegenseitiges Aufeinander-Bezogen-Sein von Akteur*innen und Organisationen als Analysebrille sowohl für die *Arbeit im Feld* als auch *am Schreibtisch* in den Vordergrund rücken. Alber und Clemens konzeptualisieren Bildungsbiografien von jungen Menschen im ländlichen Raum von Benin als relationales Netzwerk menschlicher und nicht-menschlicher Knoten. In Geschichten über das eigene Leben wird auf diese Knoten verwiesen. Das relationale Vorgehen in der Datenanalyse dezentriert die Idee eines autonomen Individuums und

macht auf die vielfältigen Bedeutungszuschreibungen seitens der Befragten aufmerksam. Die vorschnelle Engführung dessen, was Bildungsbiografien sind oder sein könnten, wird im Sinne von Pluralisierung von Wissen vermieden. Vollmer plädiert für die Verflechtung interdisziplinärer und internationaler Bezüge, um einerseits den Nationalstaatscontainer der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aufzubrechen und sich mittels netzwerkanalytischer sowie dichter Beschreibungen der Komplexität von Bildungsphänomenen in „afrikanischen Kontexten“ anzunähern.

5. Kontextualisierung

Kontextualisierung ist ein zentrales Element, das sich durch alle Ebenen internationaler und vergleichender Forschung zieht, beginnend bei der Formulierung von Fragestellungen, der Methodologie und der Begründung zur Auswahl geeigneter Fallstudien. Eine bewusste Auseinandersetzung mit ungerechten, d.h. exkludierenden, marginalisierenden und hierarchisierenden Wissenspraxen von Nord nach Süd (o.ä.) bedarf der Kontextualisierung in zweifacher Hinsicht, zum einen durch die Berücksichtigung lokaler Wissensbestände im Sinne eines *situierten Wissens* (Haraway, 1988). Dadurch wird es möglich, „Positionen, die bislang weniger Chancen zur Artikulation als andere hatten ... ein Wohnrecht in einer Sprache einzuräumen, die sie bisher ausgeschlossen hat“ (Fritzsche, 2021, S. 135). Zum anderen bedarf es einer forschungspraktischen Einbettung lokaler Phänomene in breitere international-geopolitische und transnational-historische Zusammenhänge. Harts (2018) Ansatz des *relationalen Vergleichs* kann beispielsweise herangezogen werden, um scheinbar lokal-distinkte Phänomene als „zwar zusammenhängende jedoch voneinander verschiedene Knotenpunkte in global vernetzten historischen Geografien“ (S. 373) zu verstehen.

In den Beiträgen von Essaw Samgwa'a und Makarios Ngantchui Fandio und von Margit Stein wird die internationale Verwobenheit von Bildung und Erziehung in Subsahara-Afrika mit Verweisen auf internationale Akteure und Organisationen hervorgehoben. Internationale Vereinbarungen (z.B. SDGs oder UN-Menschenrechtskonvention) und Diskurse um Bildungsqualität fungieren dabei als Verweisungshorizonte, um lokale/nationale Veränderungsprozesse anzustoßen und zu legitimieren. Sie können als verbindend erachtete Diskussionsgrundlage für den Austausch zwischen Akteur*innen in Nord-Süd-Relationen fungieren. Samgwa'a und Fandio zeichnen den kolonialen Ursprung des kamerunischen Bildungssystems nach, was zu einem zweigeteilten Schulsystem führte, welches die Konflikte im Land verstärkt hat. Die Autoren schlussfolgern, dass ein dekontextualisierter Transfer *westlicher* Konzepte, wie pädagogisches Führungshandeln und Lerngemeinschaften in Kamerun, nur schwer gelingt, da die autoritativen Strukturen des gespaltenen kamerunischen Bildungssystems nicht dafür ausgelegt sind.

Im Kontext von Togo untersucht Stein am Beispiel der Academie Bilimon in Kooperation mit einer deutschen Universität die Zusammenhänge zwischen emanzipatorischer Bildung und Demokratisierung von Gesellschaften. Stein geht der Frage nach, inwiefern Entwicklungspartnerschaften im Rahmen von Wissensgerechtigkeit eine konstruktive Rolle spielen. Sie diskutiert Handlungsoptionen am Beispiel des Projektes Bilimon, in dem Bildungsressourcen für Workshops mit Jugendlichen entwickelt, in lokale Sprache übersetzt und online zur Verfügung gestellt werden, um diversifizierendes, gemeinsam entwickeltes Wissen möglichst breit zugänglich zu machen. Neben der Workshoparbeit gab es für Teilnehmende auch Gelegenheiten zu internationalen Begegnungen und Gastaufenthalten. Stein setzt sich intensiv mit Dynamiken und Herausforderungen von Kooperationsprojekten in Nord-Süd-Relationen auseinander und macht Vorschläge, wie mit Wissensgerechtigkeit in der Praxis umgegangen werden kann.

Sowohl Samgwa'a und Fandio als auch Stein betonen, dass die jeweils spezifischen, lokalen bzw. regionalen Gegebenheiten, Potenziale und Herausforderungen berücksichtigt werden müssen, um Veränderungsprozesse anzustoßen, die über eine Reproduktion kolonialer Asymmetrien hinausgehen. Dafür bedarf es u.a. der Etablierung demokratisierender Prozesse, die die Teilhabe von Forschenden aus dem sog. *Globalen Süden* in globalen Wissenschafts- und Kommunikationsnetzwerken verbessert.

Der Beitrag von Louise Ohlig setzt bei dieser Erkenntnis an. In einer qualitativen Studie zu Partnerschaften deutscher Stiftungen und tansanischer Partnerorganisationen untersucht Ohlig die Rolle von Wissen und Knowhow bei der Gestaltung von Partnerschaften zwischen Akteuren des *Nordens* und des *Südens* in der Entwicklungszusammenarbeit. In ihrem Beitrag dekonstruiert sie den Begriff des „Experten“, indem sie zeigt, wie (neo-)koloniale Asymmetrien einerseits aufgebrochen und andererseits wieder eingeschrieben werden, indem tansanische Partner*innen sowohl durch Fremd- als auch Selbstzuschreibungen gleichzeitig sowohl als Expert*innen ihrer Kontexte als auch Zielgruppe der Interventionen konstruiert werden. Im Ausblick diskutiert Ohlig Implikationen für Kooperationspraktiken in der Entwicklungszusammenarbeit unter gleichberechtigteren Bedingungen.

6. Schlussfolgerungen

Mit dem Gesuch, Wissen und Wissensproduktion zu dekolonisieren und zu demokratisieren, stellen sich die Autor*innen in diesem Heft dem Versuch der Öffnung auf unterschiedlichen Ebenen und unter Bezugnahme unterschiedlicher Perspektiven. So können bei qualitativen-rekonstruktiven Forschungsvorhaben insbesondere die eigene Positioniertheit und Verwobenheit in exkludierende wissensproduzierende Dynamik

ken (vgl. Louis & Barton, 2002; Mruck & Breuer, 2003) sowie die notwendige Kontextsensibilität (Fritzsche, 2021) während der Datenerhebung und -auswertung diskutiert und reflektiert werden. Felicitas Kruschick führt im Epilog Überlegungen zu Wissensgerechtigkeit weiter aus und regt zu weiterführenden, kritisch-reflexiven Auseinandersetzungen im akademischen Kontext an.

Mit dem übergeordneten Ziel einer gleichberechtigten und vollwertigen Teilhabe an (Welt-)Gemeinschaft und Wissenschaft scheint allen Beiträgen immanent eine gewisse Relationalität zu sein, die den Blick auf die Verwobenheit zwischen dem übergeordneten Ziel sowie der eigenen Prozessualität und Praxis von Wissenschaft lenkt. Das eine kann ohne das andere nicht erreicht werden, was das Ansetzen an die eigene wissenschaftliche Sozialisierung sowie das Hinterfragen gewohnter Forschungspraxen zu einem unerlässlichen Element einer sich öffnenden Wissenslandschaft macht. Das Spannungsfeld zwischen einer ausgeprägten und kontinuierlichen Reflexivität im Forschungs- und Schreibprozess einerseits sowie den Qualitätsansprüchen wissenschaftlichen Schreibens andererseits hat uns auch während des Kuratierens dieses Themenheftes kontinuierlich begleitet. Indem wir in der Auswahl und Begleitung der Autor*innen in Form mehrerer interner und externer Feedbackschleifen beginnend beim Abstrakt bis hin zu den verschiedensten Versionen der Beiträge immer wieder im Dialog miteinander und den Autor*innen waren, waren wir bemüht, diese Ansprüche immer wieder gemeinsam auszuloten.

Wir bedanken uns bei den Autor*innen, dass sie sich auf den Schreibprozess eingelassen haben. Auch bedanken wir uns bei den anonymen Gutachter*innen, die mit konstruktiven Kommentaren einen wesentlichen Beitrag zu den Themen und Herausforderungen geleistet haben, die in diesem Themenheft aufgegriffen werden. Ein herzlicher Dank gilt auch den studentischen Mitarbeitenden Camille Förtsch, Maria Fernanda Marangon Hirsch, Wisarut Rochanaruangrai und Rebecca Schubert für die wertvolle Unterstützung im Entstehungsprozess.

Anmerkungen

1. Die Verwendung der Klammern orientiert sich an den Schreibpraktiken von Attia et al. (2021). Sie verdeutlichen, dass Vorstellungen von „eigenen“ Sichtweisen in Abgrenzung zu (als) anders (markierten) Sichtweisen sozial konstruierte Vorstellungen sind.
2. Das englische Originalzitat „Recent research has attempted to move beyond a strict outsider/insider dichotomy to emphasize the relative nature of researchers’ identities and social positions, depending on the specific research context“ (Kerstetter, 2012, S. 100) wurde sinngemäß von den Herausgeberinnen übersetzt.

Literatur

- Adick, C. (1981). *Bildung und Kolonialismus in Togo: Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850 –1914)*. Hannover, Univ., Fak. für Geistes- u. Sozialwiss. (Studien zu Gesellschaft und Bildung). Beltz.
- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule: Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika* (Internationale Gegenwart). Schöningh.
- Adick, C. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global-Governance-Architektur? *Tertium Comparations*, 18(1), 82–107. <https://doi.org/10.25656/01:24496>
- Akbaba, Y. & Heinemann, A. (Hrsg.). (2023). *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Applebaum, B. (2016). Critical Whiteness Studies. In B. Applebaum (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (S. 371–388). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.5>
- Attia, I., Keskinliç, O. Z. & Okcu, B. (2021). *Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs: Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457115>
- Bechtum, A. & Overwien, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H.-J. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen* (S. 59–84). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845267340-60>
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.). (2016). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1051. Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2020). *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (W. Fietkau, Übers.; 12. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Suhrkamp.
- Bühler, H., Datta, A. & Sovoessi, J. (1999). Grenzen des Forschens zwischen dem Norden und dem Süden. *Tertium Comparationis*, 5(2), 150–162. <https://doi.org/10.25656/01:2944>
- Castro Varela, M. d. M. (2020a). Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? *Tertium Comparationis*, 26(1), 1–8.
- Castro Varela, M. d. M. (2020b). Postkoloniales Lesen. Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy. *Tertium Comparationis*, 26(1), 84–95. <https://doi.org/10.25656/01:26236>
- Castro Varela, M. d. M. & Heinemann, A. (2016). Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 17–22. <https://doi.org/10.25656/01:15447>
- Castro Varela, M. d. M. & Klug, T. (2022). Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 647–660). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_39
- Chan, L., Okune, A., Hillyer, R., Albormoz, D. & Posada, A. (2019). *Contextualizing Openness: Situating Open Science*. University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.20381/ruor-24088>
- Çiçek, A. (2020). Von der Normativität des Kommenden. Bildungstheoretische Überlegungen zu Alterität in dekonstruktiver und postkolonialer Perspektive. *Tertium Comparationis*, 26(1), 9–21. <https://doi.org/10.25656/01:26232>
- Clemens, I. (2022). Die Herausforderungen postkolonialer Erziehungswissenschaft: Notwendige Reflexionen theoretischer Grundlagen und Anmerkungen aus einer relationalen Perspektive. In J. Drerup & P. D. T. Knobloch (Hrsg.), *Pädagogik. Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven* (S. 67–92). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456699-004>

- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33. <https://doi.org/10.25656/01:10615>
- Drerup, J. & Knobloch, P. D. T. (Hrsg.). (2022). *Pädagogik. Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456699>
- Fanon, F. (2013). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Turia + Kant. https://www.turia.at/titel/fanon_s.php
- Freitag, C., Hummrich, M. & Riegel C. (2012). Raum, Macht und Differenz – Einführung in das Themenheft. *Tertium Comparationis*, 18(1), 1–11. <https://www.waxmann.com/artikel-ART101146>
- Fritzsche, B. (2021). Jenseits des Fremdverstehens: Übersetzungstheoretische Impulse für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 27(2), 116–140. https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?tx_p2waxmann_pi2%5bartikel%5d=ART104727&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=artikel
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz (Hrsg.), *Interpretation of Cultures. Selected Essays* (S. 3–32). Basic Books. https://hci.stanford.edu/courses/cs376/private/readings/geertz_thick_description.pdf
- Goldschmidt, D. (Hrsg.). (1981). *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung: Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft; Berichte, Besprechungen, Bibliographien. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Bd. 16*. Beltz.
- Grosfoguel, R. (2002). Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System. *Review (Fernand Braudel Center)*, 25(3), 203–224.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1–37. <https://doi.org/10.5070/T411000004>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hart, G. (2018). Relational comparison revisited: Marxist postcolonial geographies in practice. *Progress in Human Geography*, 42(3), 371–394. <https://doi.org/10.1177/0309132516681388>
- Hornberg, S. (2012). Transnationale Bildungsräume im staatlichen Schulsystem. *Tertium Comparationis*, 18(1), 108–127. <https://doi.org/10.25656/01:24497>
- Huf, C. (2021). Kontextualität, dichtes Vergleichen und Beweglichkeit: Ethnografische Annäherungen an das Phänomen der Kindorientierung. *Tertium Comparationis*, 27(2), 141–163.
- Huf, C. & Parreira do Amaral, M. (2021). Editorial: Kontext- und Kultursensibel – Strategien Vergleichender Forschung. *Tertium Comparationis*, 27(2), 113–115. <https://www.waxmann.com/artikelART104726>
- Kerstetter, K. (2012). Insider, Outsider, or Somewhere Between: The Impact of Researchers' Identities on the Community-Based Research Process. *Journal of Rural Social Sciences*, 27(2), 99–117.
- Lang-Wojtasik, G. (2002). Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext – Probleme und Forschungsimplikationen. *Tertium Comparationis*, 8(2), 136–145. <https://doi.org/10.25656/01:2927>
- Lee, D. (1995). Writing in Colonial Space. In B. Ashcroft (Hrsg.), *The post-colonial studies reader* (S. 396–401). Routledge.
- Louis, K. S. & Barton, A. C. (2002). Tales from the Science Education Crypt: A Critical Reflection of Positionality, Subjectivity, and Reflexivity in Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), 1–16. <https://doi.org/10.17169/fqs-3.3.832>

- Mohamed, S. (2020). #MustFall. Überlegungen zur Dekolonialisierung und einer postkolonialen Ästhetik an der Universität. *Tertium Comparationis*, 26(1), 22–37. <https://doi.org/10.25656/01:26233>
- Mruck, K. & Breuer, F. (2003). Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research – A New FQS issue. *Historical Social Research*, 28(2), 189–212. <https://doi.org/10.12759/hsr.28.2003.3.189-212>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Roth-Gordon, J. (2003). Critical Whiteness Studies and the antiracist imagination. *Postcolonial Studies*, 6(3), 399–402. <https://doi.org/10.1080/1368879032000162239>
- Santos, B. d. S., Nunes, J. A. & Meneses, M. P. (2007). Introduction: Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. In B. d. S. Santos (Hrsg.), *Another Knowledge is possible: Beyond northern Epistemologies* (S. 19–62). Verso Books.
- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*. IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Comparison and Context: The Interdisciplinary Approach to the Comparative Study of Education. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 34–42. <https://doi.org/10.52214/cice.v16i2.11491>
- Stewart, J. O. (1989). *Drinkers, drummers, and decent folk: Ethnographic narratives of village Trinidad: Ethnographic narratives of village Trinidad*. State Univ. of New York Press.
- Sturm, M. (2020). Bildungsanthropologie als Impulsgeberin. Eine mögliche Annäherung an eine nicht eurozentrische Pädagogik durch TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into Education. *Tertium Comparationis*, 26(1), 63–83. <https://doi.org/10.25656/01:26235>