

**BELEGEXEMPLAR**

Vol. 31

Nr. 1  
2025

# TERTIUM

# COMPARATIONIS

**Journal für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft**

Eva Bulgrin, Felicitas Kruschick, Susanne Ress (Eds.)  
Forschung in Nord-Süd Relationen: Dekolonialisierende und  
demokratisierende Zugänge zu Bildung und Erziehung in Subsahara-Afrika

Christel Adick: **Bildung in Afrika im Fokus der deutschsprachigen  
Erziehungswissenschaft**

.....

Erdmute Alber und Iris Clemens: **Relationale Perspektiven auf  
Lernnetzwerke in der majority world und global zirkulierende  
Bildungskonzepte als post-koloniale Reflexion**

.....

Maria Theresa Vollmer: **Wissensproduktion in der vergleichenden  
Erziehungswissenschaft kritisch betrachtet**

.....

Louise Ohlig: **The power of knowledge in development cooperation:  
Allowing or limiting equal partnerships?**

.....

Essaw Samgwa'a und Makarios Ngantchui Fandio: **Professional  
leadership and professional learning community for peace  
education in Cameroon**

.....

Margit Stein: **Zusammenhänge zwischen emanzipatorischer Bildung  
und dekolonialer Demokratisierung von Gesellschaften**

.....

Felicitas Kruschick: **Epilog: Wissensgerechtigkeit als Thema einer  
verantwortungsbewussten Wissenschaft in postkolonialen  
Konstellationen**

.....

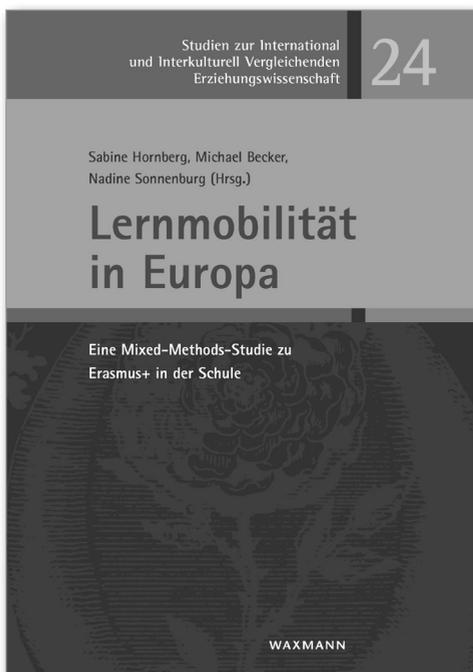
**WAXMANN**

Sabine Hornberg, Michael Becker,  
Nadine Sonnenburg (Hrsg.)

## Lernmobilität in Europa

Eine Mixed-Methods-Studie  
zu Erasmus+ in der Schule

Studien zur International und  
Interkulturell Vergleichenden  
Erziehungswissenschaft, Band 24,  
2025, 204 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8188-0025-3  
E-Book: Open Access  
[doi.org/10.31244/9783818850258](https://doi.org/10.31244/9783818850258)



**WAXMANN**

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Mithilfe eines innovativen Mixed-Methods-Ansatzes wurden die Formen des europäischen Austausches im allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland im Rahmen des Programms Erasmus+ untersucht. Die Studie umfasst (1) eine Übersicht über beteiligte allgemeinbildende Schulen und weitere Einrichtungen im Schulbereich, (2) die Ergebnisse von Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Schulen, Ministerien und Landesbehörden zur Implementierung und Wirkung von Erasmus+ Projekten sowie (3) Analysen zu den direkten Effekten von Auslandsmobilitäten auf Schülerinnen und Schüler. Damit liegt für das allgemeinbildende deutsche Schulsystem erstmals eine umfassende Studie zu diesem zentralen Bereich europäischer Bildungspraxis vor.

Tertium Comparationis  
Journal für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Jahrgang 31, Heft 1 (2025)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren-Mindl, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Sigrid Hartong (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Rita Nikolai (Universität Augsburg).

Verantwortliche Herausgeberinnen Heft 1, Jahrgang 31: Eva Bulgrin (Philipps-Universität Marburg), Felicitas Kruschick (Leibniz Universität Hannover) und Susanne Ress (Technische Universität Berlin).

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem double-blind Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com/tc>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 26,00 €, der Printversion 39,00 € (zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 14,50 €, eine Print-Einzelausgabe 22,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement print 22,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an [tc@waxmann.com](mailto:tc@waxmann.com), per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2025

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis  
Journal für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Vol. 31, No. 1 (2025)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Sigrd Hartong (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Rita Nikolai (Universität Augsburg).

Chief Editors Vol. 31, No. 1: Eva Bulgrin (Philipps-Universität Marburg), Felicitas Kruschick (Leibniz Universität Hannover) and Susanne Ress (Technische Universität Berlin).

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a double-blind peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com/tc>.

Subscriptions of the online version are 26,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 39,00 €/year (plus shipping). Single copies of the electronic version: 14,50 €. Single copies of the print version: 22,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to [tc@waxmann.com](mailto:tc@waxmann.com), per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2025

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Cover Design: Pleßmann Design, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,  
*Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis  
31, 1 (2025)

Inhalt

*Susanne Ress, Felicitas Kruschick und Eva Bulgrin*

Editorial: Zur Notwendigkeit einer dekolonisierenden und demokratisierenden  
Forschungspraxis ..... 1

*Christel Adick*

Bildung in Afrika im Fokus der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft:  
wissenschaftsgeschichtliche Skizze einiger Kristallisationspunkte der Diskurse  
nach dem Zweiten Weltkrieg ..... 14

*Erdmute Alber und Iris Clemens*

Relationale Perspektiven auf Lernnetzwerke in der *majority world* und global  
zirkulierende Bildungskonzepte als post-koloniale Reflexion ..... 35

*Maria Theresa Vollmer*

Going beyond area studies: Wissensproduktion in der vergleichenden  
Erziehungswissenschaft kritisch betrachtet ..... 56

*Louise Ohlig*

The power of knowledge in development cooperation: Allowing or limiting  
equal partnerships? German democracy promotion in Tanzania ..... 69

*Essaw Samgwa'a und Makarios Ngantchui Fandio*

Professional leadership and professional learning community for  
peace education in Cameroon ..... 91

*Margit Stein*

Zusammenhänge zwischen emanzipatorischer Bildung und dekolonialer  
Demokratisierung von Gesellschaften – das Beispiel der Academie Bilimon ..... 114

*Felicitas Kruschick*

Epilog: Wissensgerechtigkeit als Thema einer verantwortungsbewussten  
Wissenschaft in postkolonialen Konstellationen: zur Eröffnung von Handlungs-  
und Reflexionsräumen ..... 135

Autor\*innen ..... 146

### **Hinweise für Autorinnen und Autoren**

Aufsätze und Rezensionen werden als Datei per E-Mail an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

### **Instructions for authors**

Essays and reviews are to be provided to the editors as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

### **Betreuung der Rubrik Rezensionen / Book-review editors:**

Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral, Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, D-48143 Münster, [parreira@uni-muenster.de](mailto:parreira@uni-muenster.de)

Vertretungsprof. Dr. Simona Szakács-Behling, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaft – Interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, [szakacss@hsu-hh.de](mailto:szakacss@hsu-hh.de)



## 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.<sup>1</sup>

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“<sup>2</sup> (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 Dynamiken

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 Erziehungswissenschaften* (S. 647–660). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_39)
- Chan, L., Okune, A., Hillyer, R., Alborno, 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](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](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](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>



## Bildung in Afrika im Fokus der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft: wissenschaftsgeschichtliche Skizze einiger Kristallisationspunkte der Diskurse nach dem Zweiten Weltkrieg

*Christel Adick*  
Ruhr-Universität Bochum

### *Abstract*

Der Aufsatz behandelt die Wissenschaftsgeschichte des Fachgebietes *Bildung in Afrika* im deutschsprachigen Raum, welches inhaltlich der in den 1960er Jahren akademisch organisierten Subdisziplin *Vergleichende Erziehungswissenschaft* zugeordnet wird. In Analogie zur Bildung von Eiskristallen, die je nach Umweltbedingungen entstehen und zu verschiedenen Formen heranwachsen und wieder vergehen können, werden *Kristallisationspunkte* postuliert, die die Verkettung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit Diskursen von längerfristiger und wiederkehrender Dauer repräsentieren. Drei wissenschaftsgeschichtliche *Kristallisationspunkte zu Bildung in Afrika* werden im Text skizziert: die Konstitution der sog. Dritten Welt, der Zusammenhang von Bildung und Kolonialismus und die Herausforderungen der deutsch-deutschen Wissenschaftskommunikation nach der 1990er sog. Wende.

Schlüsselwörter: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Kolonialismus, Bildung in Afrika, Wissenschaftsgeschichte

The article deals with the scientific history of the field of *Education in Africa* in German-speaking countries, which is assigned to the sub-discipline of *Comparative Education*, as it was academically organized in the 1960s. In analogy to the formation of ice crystals, which arise and develop into various forms and possibly decay, depending on environmental conditions, *crystallization points* are postulated, which represent the entanglements of social framework conditions with discourses of longer-term and recurring duration. Three crystallization points in the history of scientific debates on *Education in Africa* are outlined in the text: the constitution of the so-called Third World, the connection between education and colonialism and the challenges of German-German science communication after the 1990 turning point of the German reunion.

Keywords: Comparative Education, Colonialism, Education in Africa, History of Science

## 1. Einleitung

Eine wissenschaftsgeschichtliche Skizze erfordert die Abgrenzung des Wissenschaftsgebietes, um das es geht. In diesem Falle handelt es sich thematisch um *Bildung in Afrika*, d.h. um einen Erkenntnisgegenstand und nicht um eine wissenschaftliche (Teil-)Disziplin. Dieser wird thematisch der (Sub-)Disziplin *Vergleichende Erziehungswissenschaft* zugeordnet, die wiederum in räumlicher und zeitlicher Verortung abgegrenzt werden muss, um einen Bezug auf den zu reflektierenden Wissenskörper zu gestatten. Zeitlich betrachtet bezieht sich die analytische Perspektive auf Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg. In räumlicher Hinsicht geschieht dies im Blick auf die deutschsprachige Erziehungswissenschaft als ein Diskursraum, der als *deutschsprachig* zu bezeichnen ist, um anzuzeigen, dass es weder um einen nationalen (deutschen) Wissenschaftsraum geht, noch um die Staatsangehörigkeit derjenigen, die an dieser wissenschaftlichen Kommunikation zu *Bildung in Afrika* teilnehmen. Diese Wortwahl gestattet es, Wissensproduktionen aus der BRD wie aus der (ehemaligen) DDR sowie aus Österreich und der Schweiz wie auch anderer, namentlich afrikanischer Forscherinnen und Forscher, die im deutschsprachigen Raum zu *Bildung in Afrika* publizieren, zu berücksichtigen. Dabei folgt der Beitrag der These, dass nicht alles, was in der Gesellschaft passiert, Anlass für erziehungswissenschaftliche Diskurse ist, die über das Tagesgeschäft hinausgehen. Für eine wissenschaftsgeschichtliche Abhandlung sind daher längerfristig wirkende Topoi und überdauernde Diskursstränge von besonderer Bedeutung.

In einer Skizze<sup>1</sup> kann keine umfassende Wissenschaftsgeschichte geschrieben werden. Wohl aber soll Fragestellungen nachgegangen werden, welche gesellschaftlichen Faktoren über Jahrzehnte hinweg in welcher Weise zur Formierung des Erkenntnisgegenstandes *Bildung in Afrika* beigetragen haben. Im ersten Abschnitt wird hierzu das analytische Konzept von rekonstruktiv zu erschließenden *Kristallisationspunkten* erläutert, in denen gesellschaftliche Herausforderungen und erziehungswissenschaftliche Bearbeitungen aufeinandertreffen und zu längerfristig wirksamen Strukturen und Denkmustern führen. Es werden sodann drei *Kristallisationspunkte* als organisierende Perspektiven für die wissenschaftsgeschichtliche Analyse nacheinander abgehandelt: die Konstitution der sog. Dritten Welt, der Zusammenhang von Bildung und Kolonialismus und die Herausforderungen der deutsch-deutschen Wissenschaftskommunikation nach der sog. Wende. Damit wird nicht behauptet, diese seien die einzigen relevanten *Kristallisationspunkte*, im Gegenteil: Der Aufsatz will dazu ermuntern, weitere wissenschaftsgeschichtliche Analysen zu anderen *Kristallisationspunkten* oder auch ganz anderen rekonstruktiven Ansätze zu verfolgen. Stichworte hierfür sind die Proklamation universaler Menschenrechte als Motor für staatlich ge-

lenkte Bildungsexpansion, die neoliberale Weltordnung in ihrer Auswirkung auf kommerzielle Bildungsangebote und die Digitalisierung mit ihren Folgen für Informationsflüsse, Wissensmanagement und Curricula, alle drei *Kristallisationspunkte* jeweils bezogen auf *Bildung in Afrika*.

## 2. Der wissenschaftsgeschichtliche Ansatz

Forschungen und Debatten zu einem bestimmten Erkenntnisgegenstand, wie hier *Bildung in Afrika*, erfordern von Zeit zu Zeit eine gewisse (selbst-)reflexive Besinnung über die sie konstituierenden Faktoren, namentlich, in konzentrischen Kreisen gedacht: ihre Verortung in ihrer jeweiligen Bezugswissenschaft, hier in der Disziplin *Vergleichende Erziehungswissenschaft*<sup>2</sup>, die Offenlegung ihrer Anschlussfähigkeit an ihre übergeordnete Fachdisziplin, hier an die Erziehungswissenschaft, wie auch die Klärung ihres Verhältnisses zu der sie umgebenden Wissenschaftslandschaft, hier vornehmlich zu der breiten Palette der Sozialwissenschaften. Diese allgemeine Aufgabenbeschreibung kann methodisch ganz unterschiedlich umgesetzt werden. Im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), dem womöglich letzt(maligen) Versuch im deutschsprachigen Raum, ein umfassendes Bild der gesamten Erziehungswissenschaft zusammenzutragen, beginnt zum Beispiel der Eintrag zu „Wissenschaftsgeschichte“ mit der folgenden Aufgabenbeschreibung:

„Die Wissenschaftsgeschichte untersucht die historische Entwicklung der Wissenschaften bzw. ihrer Disziplinen – sie erforscht die Leistung bedeutender Forscherpersönlichkeiten, zeichnet die Institutionalisierung des Sozialsystems der Wissenschaften nach, rekonstruiert die Bedingungen sowie die Methoden der Genese und Tradierung wissenschaftlichen Wissens und würdigt schließlich die strukturelle Bedeutung der Erkenntnisgegenstände für die Herausbildung wissenschaftlicher Theorien, Konzepte und Paradigmen im historischen Kontext“ (Brachmann, 2012, S. 423).

Im Rahmen der hier vorgelegten Analyse wird es aus diesem Kaleidoskop an Aufgaben aber weder eine Würdigung herausragender Persönlichkeiten, noch eine epochale Betrachtung, noch eine Institutionengeschichte geben, letzteres nicht zuletzt deswegen, weil z.B. Lehrstühle und ein akademischer Fachverband speziell zu *Bildung in Afrika* fehlen. Die folgende wissenschaftsgeschichtliche Skizze dreht sich somit um die im obigen Zitat genannte Rekonstruktion der Genese und Tradierung wissenschaftlichen Wissens, hier: zum Gegenstand *Bildung in Afrika*, sowie um die Entstehung bestimmter Diskurse und Konzepte im historischen Kontext. Operativ umgesetzt wird die so intendierte Rekonstruktion anhand der Fragestellung: Welche gesellschaftlichen Gegebenheiten führen zur Herausbildung bestimmter Kristallisationspunkte in der Wissensproduktion zu dem hier betrachteten Gegenstand *Bildung in Afrika*?

Der hier in Anspruch genommene Begriff *Kristallisationspunkte* wird in Analogie zur Bildung von Eiskristallen benutzt, deren Entstehung im Max-Planck-Institut für Dynamik und Selbstorganisation in Göttingen anschaulich wie folgt beschrieben wird: Bei entsprechenden äußeren Rahmenbedingungen (Feuchtigkeit, Temperatur) könnten Eiskristalle z.B. durch die Anlagerung von Wassermolekülen schnell zu „kristallinen Festkörpern“ unterschiedlicher Form heranwachsen, deren resultierende Vielfalt sich daraus erkläre, dass sie zwar alle „auf derselben Grundform basieren“, aber dennoch „durch Überlagerung ganz unterschiedliche Formen und Größen annehmen“ können (<https://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/wieso/artikel/beitrag/warum-bilden-sich-beim-gefrieren-von-wasser-eiskristalle/>; 10.04.2024). – In Analogie dazu geht es bei der folgenden wissenschaftsgeschichtlichen Betrachtung also darum, die entsprechenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu ermitteln, die zur Bildung relativ dauerhafter kristalliner Verknüpfungen und Strukturen auf der Basis derselben Grundform führen. Und so wie Eiskristalle beim Wandel der Umweltbedingungen auch wieder vergehen können, werden auch die postulierten erziehungswissenschaftlichen *Kristallisationspunkte* als nur von begrenzter, je nach Bedingungen längerer oder kürzerer Dauer, erachtet; d.h. sie sind mithin keine essentialistisch gedachten Wesensmerkmale des Gegenstandes *Bildung in Afrika*.<sup>3</sup>

Laut der hier vertretenen Vorstellung wird davon ausgegangen, dass bestimmte *objektive gesellschaftliche Herausforderungen* zu identifizierbaren *situationspezifischen Antworten der Wissenschaft* führen. Dadurch ergeben sich *Kristallisationspunkte*, um die herum, raum-/zeitlich längerfristig organisiert, wissenschaftliche Tätigkeiten stattfinden, wie z.B. Veröffentlichungen, Dissertationen, Kongressthemen, Vorträge. Diese *Kristallisationspunkte* markieren keine chronologische Abfolge, sondern *Konjunktoren von Diskursen und Aktivitäten*, die entstehen, sich ausbreiten, wieder vergehen, die aber auch zu einem späteren Zeitpunkt erneut wieder aufgenommen werden können. Um diese *Kristallisationspunkte* herum, so die Idee, organisiert sich die erziehungswissenschaftliche Scientific Community in kristallin genannten wissenschaftlichen Tätigkeiten, weil sie von relativer Festigkeit und Dauer sind. Dies soll im Folgenden an *Bildung in Afrika* im Fadenkreuz dreier *Kristallisationspunkte* dargestellt werden: in der Konstitution der sog. Dritten Welt, in der Gewähr-Werdung des historischen Zusammenhangs von Bildung und Kolonialismus und in der deutsch-deutschen Kommunikation vor und nach der sog. Wende. Die wissenschaftsgeschichtliche Analyse ist damit alles andere als erschöpfend; sie will vielmehr zur Weiterarbeit einladen – sofern der gewählte rekonstruktive Weg über *Kristallisationspunkte* plausibel gemacht werden kann.

Konstitutiv, aber nicht einzigartig, für die Genese und Tradierung von Wissen zum Erkenntnisgegenstand *Bildung in Afrika* im deutschen Sprachraum ist dabei die

Tatsache, dass dieser aus einer *Außenperspektive* betrachtet wird, ähnlich wie Bildungsentwicklungen in anderen Teilen der Welt, wenn sie aus dem Ausland heraus untersucht werden. Die Außenperspektive kennzeichnet die *Vergleichende Erziehungswissenschaft* von Haus aus, legt aber gleichzeitig eine selbstreflexive und grenzüberschreitende Reflexionsperspektive nahe, die über national-/kulturspezifische Rekonstruktionen wissenschaftlicher Diskussionen hinausgeht. Die Gegenstandsstruktur dieser Subdisziplin lässt sich daher unter dem Oberbegriff „Erziehung und Bildung unter dem Aspekt der Alterität“ aufspannen (vgl. Adick, 2008, S. 47ff.; Abb. 2, S. 63), ob diese Alterität nun im Forschungsgegenstand auftaucht (plakativ gesagt: Bildung in *anderen* Ländern, Erziehung in sog. fremden Kulturen) oder ob sie in Konzepten von Internationaler Erziehung mit pädagogischen Mitteln bearbeitet wird (wie z.B. im *internationalen* Jugendaustausch, oder im *interkulturellen* oder *globalen* Lernen). Zur *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* gehören ebenfalls Problematisierungen der Kategorien Nation und Kultur bis hin zur Kritik am sog. methodologischen Nationalismus und Kulturalismus, die sozusagen in die *Vergleichende Erziehungswissenschaft* eingebaut und damit konstitutiv für diese sind (ebd., S. 184ff.). Ferner sind heutzutage internationale und transnationale Bildungsräume mit zu reflektieren, die über nationale Grenzen hinausweisen und die damit nicht mehr adäquat mittels (nur) auf einzelne Länder bezogene Vergleichsperspektiven zu erfassen sind (Szakács-Behling, 2022).

Wichtig für *Bildung in Afrika* ist vor diesem Hintergrund, dass die mit der *Außenperspektive* („deutschsprachiger Raum“) verbundene metatheoretische Problematik genauso für die Befassung mit Erziehung und Bildung in anderen Regionen, in Nordamerika, in Osteuropa, in Asien, gilt und gleichfalls für Forschungen, die sich von außerhalb mit Bildung in Europa befassen. Es empfiehlt sich daher, auch die Außenperspektive der jeweils anderen Seite zur Kenntnis zu nehmen, was allerdings eher selten geschieht und auch in diesem Aufsatz nur als eine Art Merkposten angedeutet werden kann. Aus der Außenperspektive Schwarzer Autoren bieten sich hierzu z.B. die kritischen Beobachtungen des US-Pädagogen B.T. Washington (1912) über das Leben der Unterschichten in Europa an oder die Erfahrungen von christlichen ‚Zöglingen‘ aus der deutschen Kolonie Togo im deutschen Kaiserreich (Azamede, 2010). Abschließend sei ferner betont, dass es im Folgenden um Wissenschaftsgeschichte geht, d.h. weder um (richtige oder falsche) Bildungspolitik, noch um (richtige oder falsche) Bildungspraxis.

### 3. Die Konstitution der sog. Dritten Welt

Im Zuge der Unabhängigkeit vieler afrikanischer Länder (ab Ende der 1950er Jahre), gepaart mit der Herausbildung der sog. Dritten Welt, formierte sich ein erziehungswissenschaftliches Interesse an einem oder mehreren Ländern Afrikas. Die ehemaligen Kolonien galten zunächst terminologisch oft als ‚unterentwickelte‘ Länder, dann sprach man etwas weniger diskriminierend von ‚Entwicklungsländern‘. Dahinter standen die Vorstellungen der Modernisierungstheorien, denen zufolge von einem Entwicklungsdefizit in den ehemaligen Kolonialländern auszugehen ist, welches durch Modernisierung behoben werden kann und muss (Kößler, 2016). Schließlich bürgerte sich der Terminus ‚Dritte Welt‘ ein, der einen direkten Bezug zur damaligen Welt-situation herstellte; denn die sog. Entwicklungsländer bildeten neben den kapitalistischen Industrieländern (‚Erste Welt‘) und den sozialistischen Ländern (‚Zweite Welt‘) eine weitere Ländergruppe mit (angeblich) ähnlichen Merkmalen, und zwar dem genannten Entwicklungsdefizit (‚Dritte Welt‘). In (West-)Deutschland entstanden infolgedessen wichtige Institutionen, die sich mit den sog. Entwicklungsproblemen dieser Länder beschäftigten und für *Bildung in Afrika* relevant wurden. 1959 wurde die Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) gegründet, in deren wissenschaftlichen Beirat auch Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler berufen wurden. Kurz danach kam es 1961 zur Gründung des BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), was zur Bündelung der ‚Entwicklungshilfe‘ führte, die auch die deutsche ‚Bildungshilfe‘ für die ‚Entwicklungsländer‘ umfasst. 1963 wurde ferner der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) gegründet, dessen Entwicklungshilfepersonal auch Einsätze im Rahmen der staatlichen und nicht-staatlichen deutschen ‚Bildungshilfe‘ in Afrika durchführten.<sup>4</sup>

Die genannte Konstitution der sog. Dritten Welt fand ihr erziehungswissenschaftliches Echo in einem umfangreichen und in seiner Eigenart bis heute nicht wiederholten Recherche- und Dokumentationswerk aus dem Jahr 1981 mit dem prägnanten Titel „Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (Goldschmidt, 1981). Das Werk erreichte den Mainstream der damaligen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, war es doch am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin entstanden, dessen Direktor Dietrich Goldschmidt bis zu seiner Emeritierung (1982) war, und war es doch publikationsstrategisch gut sichtbar als Beiheft der damals in der deutschsprachigen Fachwelt führenden „Zeitschrift für Pädagogik“ herausgegeben worden. Das Impressum des Werkes verweist neben Goldschmidt auf die „Mitwirkung von Henning Melber“, der seinerzeit und danach viel zu Afrika einschließlich *Bildung in Afrika* forschte und publizierte. Am Ende gibt ein Blick in die Liste der Autorinnen und Autoren die Gelegenheit zu erfahren, wer zu jener Zeit, in

welchem Lebensalter, welchen Geschlechts, welcher Vorbildung und auf welcher beruflichen Position sich der erziehungswissenschaftlichen Erforschung der sog. Dritten Welt zurechnen lässt. Unter den Genannten bekleidete Patrick V. Dias damals die bisher einzige bundesrepublikanische Professur für „Pädagogik in der Dritten Welt“ am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt, wo er ab 1979 bis zu seiner Emeritierung 2000 wirkte. Er gehört auch zu jenen, die zu *Bildung in Afrika* geforscht und publiziert haben (Dias, 1979).

Den hier proklamierten ‚kristallinen‘ Zusammenhang zwischen der Konstitution der sog. ‚Dritten Welt‘ und der wissenschaftsgeschichtlichen Herausbildung entsprechender Forschungen und Diskurse belegt das Vorwort des oben genannten Werkes, das mit der Aussage beginnt:

„Im April 1976 lud die Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) zu einer Konferenz ‚Deutsche Bildungsforschung in Entwicklungsländern‘ ein. Sie reagierte damit auf ein von mehreren Seiten geäußertes Bedürfnis nach möglichst breit abgestützter, stetiger wissenschaftlicher Beratung bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten der Bildungshilfe“ (Goldschmidt, 1981, S. 5).

Dies führte zu einer Neuformierung der akademischen Fachwelt: In der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, welche sich in den 1960er Jahren in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) als Subdisziplin etabliert hatte, dominierten damals (vor dem Niedergang des kommunistischen ‚Ost-Blocks‘) Studien zu Bildung in Osteuropa und zu Bildungssystem-Vergleichen zwischen Ost und West. Auf der eben genannten Konferenz der DSE 1976 formierte sich nun eine *Arbeitsgruppe Deutsche Erziehungswissenschaft und Internationale Bildungsförderung* (ADEIB), die 1978 „umgebildet wurde zur neuen Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW)“ (Goldschmidt, 1981, S. 5). Diese firmierte nun eigenständig neben der bereits existierenden Kommission *Vergleichende Erziehungswissenschaft* in der DGfE und vertrat vor allem die Interessen jener Scientific Community, die sich mit *Bildung in Afrika* befasste – bildete doch, „analog“ zu den „korrespondierenden Aktivitäten“ der DSE „für die Mehrzahl von ihnen“, wie es damals hieß, „Schwarzafrika<sup>5</sup> den Erfahrungshintergrund“ (ebd., S. 6). Im Jahr 2005 fusionierten dann die beiden Kommissionen nach fast drei Jahrzehnten getrennter Wege wieder zu einer Kommission, nunmehr unter dem Namen *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft*, in der bis heute auch das Wissenschaftsgebiet *Bildung in Afrika* neben anderen verortet ist.

Für wissenschaftsgeschichtliche Nachforschungen empfiehlt sich die von Melber kompilierte „Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen“ [1970-1980] zum Thema ‚Erziehung und Bildung in der Dritten Welt‘ (ebd., S. 337–373; dort einschließlich von Literatur aus der damaligen DDR, ferner sog. graue Literatur, und samt eines Registers). Diese Bibliographie repräsentiert den damaligen deutschen

Wissenskorpus zu *Bildung in Afrika*, einschließlich der Arbeiten afrikanischer Autorinnen und Autoren, die z.B. ihre Dissertationen an deutschen Hochschulen vorlegten und in jener Zeit, wie alle anderen, in der Regel in deutscher Sprache publizierten (z.B. Fordjor, 1975; Galega, 1984). Die Auswertung der Bibliographie (Goldschmidt & Melber, 1985) macht Verflechtungen der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion mit weltgesellschaftlichen Kontexten sichtbar: Die drei am häufigsten vorkommenden Länder (China, Tansania und Brasilien) repräsentieren „jene drei Kontinente, die allgemein als ‚Dritte Welt‘ bezeichnet werden“. Ferner machte offenbar der „gesellschaftliche Entwicklungskurs“ die Befassung mit dem Bildungssystem bestimmter Länder in jener Zeit „attraktiv“. So erklärt sich das große Interesse an Bildung in Tansania in jener Zeit (43 Titel) vermutlich aus der gesteigerten Aufmerksamkeit für den unter Julius Nyerere proklamierten Entwicklungsweg namens *Ujamaa* (afrikanischer Sozialismus), mit deutlichem Abstand gefolgt von Kenia (14 Titel), Algerien (13 Titel), Südafrika (12 Titel) und Kamerun (11 Titel), während z.B. Bildung in der „einst so wichtige[n] Siedlerkolonie ‚Deutsch-Südwestafrika‘“ mit nur einer Nennung vertreten war (ebd., S. 9).

Wissenschaftsgeschichtlich bedeutsam wurde insbesondere eine Debatte, die die Relevanz der von den Kolonialmächten ererbten Bildungswesen für die eigenständige Entwicklung dieser Länder unter dem eingängigen Etikett *Bildung als Entwicklungshindernis* grundsätzlich in Frage stellte. Angestoßen worden war sie durch einen Aufsatz der im deutschen Sprachraum wirkenden Autoren Theodor Hanf, Karl Amman, Patrick Dias, Michael Fremerey und Heribert Weiland; dieser erschien – in der damaligen Zeit ungewöhnlich – zunächst in englischer Sprache in einer führenden internationalen pädagogischen Fachzeitschrift und erst danach auf Deutsch, in einer leicht modifizierten Fassung, in einer führenden pädagogischen Fachzeitschrift in Deutschland (Hanf et al., 1975/1977). Der Aufsatz schlussfolgerte aus vorliegenden empirischen Studien und Analysen, dass die formalen Schulsysteme in Afrika und Asien ökonomisches Wachstum und gesellschaftliche Entwicklung eher blockierten als voranzutreiben. Dies liege, so die These, an dem aus der Kolonialzeit überkommenen europäischen Modell von Schule, das Widersprüche zwischen Massenbeschulung und Elitebildung und trotz steigender Zahlen von Schulabsolventen keine vor allem wirtschaftliche Entwicklung produziere. In der Folge wurden diese Grundfragen in weiteren Publikationen aufgenommen und weitergeführt (Nestvogel, 1978; 1980; Braun, 1980; Hanf, 1980; Adick, 1981; Krauter, 1981; Dias, 1985).

Mit einem gewissen Abstand wurde der Erklärungsansatz *Bildung als Entwicklungshindernis* dann jedoch in Bezug auf *Bildung in Afrika* in einzelne Argumente zerlegt und mit Bezug auf empirische Daten und theorieorientierte Analysen als Paradoxon im Sinne eines unauflösbaren bzw. nur durch Wechsel auf eine andere Argu-

mentationsebene entscheidbaren Widerspruchs umetikettiert. Die genannten Missverhältnisse zwischen Bildung und Entwicklung sind demnach kein Spezifikum nur der sog. Dritten Welt, sondern sie zeigen sich in einem generellen „Qualifikationsparadox“ zwischen Qualifizierung und Höherqualifizierung auf der einen und dem Beschäftigungsrisiko angesichts ausbleibenden Wirtschaftswachstums auf der anderen Seite, hieß es in einer bundesrepublikanischen Analyse (Mertens, 1984). Das Paradoxe liegt nun darin, dass aus dem Beschäftigungsrisiko der Ausgebildeten nicht die Forderung nach weniger Bildung abgeleitet werden kann. Demnach ist Bildung überall auf der Welt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung, weshalb auch die Rede von Bildung als Entwicklungshindernis kurzschlüssig ist (vgl. Adick, 1992, S. 92ff.).

Ganz im Sinne des hier gewählten Konzepts von *Kristallisationspunkten*, an die sich – bildlich gesprochen – je nach Umweltbedingungen Themen (wie Eiskristalle) auf der Basis gleicher Grundstrukturen anlagern, die wieder abschmelzen, sich aber auch neu bilden können, ist das Thema im deutschen Sprachraum vor kurzem unter der Überschrift „Bildung für alle – Versprechen oder Falle?“ – so der Titel eines Themenheftes der Peripherie (Nr. 171/172) – wieder aufgetaucht. Ulrike Schultz (2023) beobachtet in ihren langjährigen Feldforschungen bei den ehemals (vollständig) nomadisch lebenden Turkana im Norden von Kenia, wie die Aspirationen auf Schulbildung generationenübergreifend immer bedeutsamer wurden, auch wenn sich die daran geknüpften Erwartungen auf eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen nicht erfüllten. Die Beiträge von Erdmute Alber (2023) und Issa Tamu (2023) richten ihren ethnographischen Blick auf Zusammenhänge von Bildung und Entwicklung in Nordbenin, wobei das unter der Ägide der UNESCO durchgeführte EFA (Education for All) Programm wie ein bloßes ‚Alibi‘ des Staates für Kampagnen zur Masseneinschulung im ländlichen Nordbenin erscheint, aber keinen verbesserten Lebenserwerb bringt. In ihrem Beitrag über muslimische Hochschulabsolventinnen in Westafrika analysiert Jeannett Martin (2023), wie sich gebildete muslimische Frauen angesichts der ihnen in westafrikanischen Kontexten entgegengebrachten religiösen Erwartungen in ‚paradoxen‘ Situationen wiederfinden, was sie mit ihrem Bildungserwerb anfangen sollen, dürfen und können. Inhaltlich liest sich das nach der hier vertretenen Meinung ähnlich zu den Argumenten, die unter dem Etikett *Bildung als Entwicklungshindernis* Jahrzehnte zuvor vorgebracht worden waren – was daher, so die These, als ein Indiz für die ‚kristalline‘ Struktur des skizzierten ‚Qualifikationsparadox‘ gewertet werden kann.

Ein weiterer wissenschaftsgeschichtlich bedeutsamer *Kristallisationspunkt* ist der enge Zusammenhang zwischen der Konstitution der sog. Dritten Welt und der auf sie gerichteten *Bildungshilfe* auf der Seite der objektiven gesellschaftlichen Bedingungen

und der Konstitution einer neuen akademischen Fachgruppe mit dem Fokus auf *Bildung mit der Dritten Welt* auf der Seite der Erziehungswissenschaft. Dies verschafft dem Wissenschaftsgebiet einerseits einen Praxisbezug und ausgewiesene gesellschaftliche Relevanz; es bedeutet aber andererseits auch eine wissenschaftliche Fessel. Während das Theorie-Praxis-Verhältnis in all seiner Problematik und Widersprüchlichkeit für die gesamte Erziehungswissenschaft konstitutiv ist (weil man z.B. aus schulpädagogischen Theorien und Modellen nicht umstandslos einen ‚guten Unterricht‘ ableiten kann), so ist die enge Verquickung von sog. Dritter Welt, *Bildung in Afrika* und externer (deutscher) Bildungshilfe in der Erziehungswissenschaft einzigartig, weil jedem klar war und ist, wer wem ‚Bildungshilfe‘ angedeihen lassen soll; denn es würde wohl niemand mit international vergleichenden Erkenntnisinteressen z.B. zu Bildung in den USA, in Kanada oder in europäischen Ländern auf die Idee kommen, hier einen Bezug zu ‚Bildungshilfe‘ zu konstruieren. Im weiteren Fortgang spricht man zwar meist von ‚Bildungskooperation‘, um eine Interaktion ‚auf Augenhöhe‘ zu signalisieren, was aber die objektiv asymmetrischen Bedingungen der ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ und der daran geknüpften Bildungsforschung nicht wegdiskutieren kann. Immerhin hatte die Bildungsforschung zu Afrika damit zumindest potentiell ein gewisses pädagogisches Praxisfeld, auf das sie durch Studium und Lehre vorbereiten konnte und kann, wenn auch ohne eine enge organisatorische Koppelung wie im Falle der Schulforschung/Schulpädagogik mit dem Praxisfeld Lehramt.<sup>6</sup>

Die (Selbst-)Reflexion des Zusammenhangs zwischen Bildungsforschung und Bildungshilfe ist bis heute relevant und unerlässlich, sowohl in je eigenen Forschungen begrenzten Ausmaßes als auch in größeren Forschungs- und Arbeitszusammenhängen. Bei den letzteren denke ich zum Beispiel an die nach meiner Kenntnis einzigen beiden langfristigen, in der Erziehungswissenschaft auf deutschem Territorium angesiedelten, Projekte zu *Bildung in Afrika*, in denen dies gewiss immer wieder reflektiert wird. Es sind diese:

- der am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg angesiedelte Internationale Masterstudiengang *Educational Quality in Developing Countries* (IMPEG) mit Studierenden bisher aus Ruanda, der Demokratischen Republik Kongo, Tansania, Kamerun, Ghana, Madagaskar und dem Süd-Sudan.<sup>7</sup> Es handelt sich um einen 2013 ins Leben gerufenen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang, gefördert von Brot für die Welt;
- das am Institut für Pädagogik an der Universität Oldenburg angesiedelte Exzellenzzentrum CERM-ESA – Akronym für *East and South African-Ger-*

man Centre of Excellence for Educational Research Methodologies and Management – welches seit 2016 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert wird.<sup>8</sup>

Die genannten Langzeitprojekte gehen über Kooperationen zwischen einzelnen Lehrstühlen oder Arbeitsbereichen in Deutschland mit afrikanischen Hochschulen hinaus. Es darf dennoch bezweifelt werden, ob ihre Existenz und ihre Arbeiten im Mainstream der deutschen Erziehungswissenschaft wahrgenommen und diskutiert werden, was einerseits am eher geringen Interesse ‚der‘ Pädagogik/Erziehungswissenschaft an *Bildung in Afrika* liegen mag, andererseits aber auch an der (noch?) eher geringen Sichtbarkeit der Arbeitsergebnisse dieser Projekte in erziehungswissenschaftlichen Publikationen im deutschen Sprachraum.

#### 4. Bildung und Kolonialismus

Kolonialismus war immer ein Thema bei jenen gewesen, die sich angesichts der politischen Unabhängigkeiten insbesondere in den 1960er Jahren mit *Bildung in Afrika* befassten. Das Thema Bildung „zwischen Kolonialismus und Emanzipation“ (Adick et al., 1979) zog sich allerdings historisch hin angesichts der Tatsache, dass die portugiesischen Afrika-Kolonien erst 1975 unabhängig wurden und dass die Apartheid in Südafrika erst 1994 mit dem Amtsantritt von Nelson Mandela offiziell zu Ende ging. Als sich aber die koloniale Aufteilung Afrikas in der Berliner Afrika- bzw. ‚Kongo‘-Konferenz (1884/85) zum hundertsten Mal jährte, trat auch in der erziehungswissenschaftlichen Scientific Community ein gewisses Interesse an den Verstrickungen von Bildung und Kolonialismus zutage. Das Hundertjährededenken an die am Reißbrett entworfene koloniale Aufteilung Afrikas unter europäische Mächte wird daher als ein weiterer relevanter Kristallisationspunkt für die wissenschaftsgeschichtliche Betrachtung von Bildung in Afrika im deutschsprachigen Raum angesehen.

Nach der hier vertretenen Meinung gehört Bildung in den ehemaligen europäischen Kolonialsystemen in Afrika sowohl zur Bildungsgeschichte dieser Länder als auch zur Bildungsgeschichte der Länder, die sie beherrschten. Der Gesamtkomplex der summarisch *Kolonialpädagogik* genannten pädagogischen Praxen umfasst zwar vor allem die Schulpolitik und die Bildungsinstitutionen in den kolonialisierten Ländern einschließlich der dort ansässigen europäischen Missionsschulwesen, darüber hinaus aber auch die Ausbildung von ‚Kolonialuntertanen‘ in Europa sowie die Vorbildung europäischen Personals, darunter z.B. auch Lehrpersonen, für den Einsatz in den Kolonien.

Im Zuge des hundertjährigen Gedenkens (1984) an die sog. Kongo-Konferenz erhöhte sich auch die Aufmerksamkeit für *Bildung in den (ehemaligen) deutschen Kolonien in Afrika*, ein Thema, das in der (westdeutschen) Nachkriegszeit als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand so gut wie unbekannt war. Denn die nach jetziger Kenntnis historisch erste profunde Abhandlung zu *Bildung im deutschen Kolonialismus in der Nachkriegszeit* lieferte Wolfgang Mehnert in seiner damals an der Universität Leipzig vorgelegten erziehungswissenschaftlichen Habilitationsschrift (Mehnert, 1965). Da diese nicht veröffentlicht wurde, war sie kaum bekannt und wurde entsprechend selten rezipiert. Im damaligen Westdeutschland gab es (und gibt es vermutlich bis heute?) nur ein Manuskript in der Universität Frankfurt, das nur vor Ort einzusehen war. Deutsch-deutsche Wissenschaftskooperation zu Bildung und Kolonialismus gab es vor der Wende zum wiedervereinigten Deutschland kaum (Weiteres dazu im nächsten Kapitel).

Disziplingeschichtlich fällt auf, dass Teile der erziehungswissenschaftlichen Scientific Community in der damaligen Bundesrepublik Deutschland sich zu anderen Wissenschaften gesellten, und zwar zu jenen, die sich 1969 unter dem Namen Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland organisiert hatten – 2006 umbenannt in *Vereinigung für Afrikawissenschaften in Deutschland*, wobei das Akronym VAD erhalten blieb. Erklären lässt sich das aus Strukturähnlichkeiten zwischen der Erforschung von *Bildung in Afrika* und der Erforschung von Afrika aus der Perspektive anderer Wissenschaften (z.B. Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft, Theologie). Die VAD versteht sich als eine interdisziplinäre Regionalwissenschaft, in der im Sinne von Area Studies geforscht und gearbeitet wird. Der Area Studies Ansatz spiegelt sich auch in dem heutigen digitalen Kommunikationsformat der sog. World Cafés.<sup>9</sup> In der erziehungswissenschaftlichen Scientific Community wie auch im Themenspektrum der VAD sind ferner von Anfang an ambivalente und teils widersprüchliche Bezüge zur deutschen Afrikapolitik zu konstatieren (Brahm, o.J.), wie dies oben bezüglich der Relation von Bildungshilfe und Bildungsforschung konstatiert wurde. Beide Wissenschaftsgebiete sehen sich auch mit dem historischen Faktum des europäischen Kolonialismus in Afrika und dessen Folgen und Aufarbeitung konfrontiert. Ähnlich ist auch, dass die wissenschaftsgeschichtlichen Diskurse in beiden Fällen im deutschsprachigen Raum stattfinden und die Beiträge afrikanischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Deutschlandbezug umfassen.

Die Kooperation zwischen erziehungs- und afrikawissenschaftlichen Forschungen geht (neben persönlichen Kontakten) also auf ähnliche forschungsmethodische Rahmenbedingungen zurück und machte *Bildung in Afrika* interdisziplinär anschlussfähig. Auf diese Weise waren über die Jahrzehnte hinweg pädagogische Themen auf den VAD-Kongressen und in nachfolgenden Veröffentlichungen präsent: 1986 unter der Leitung von Renate Nestvogel und mit Beiträgen von Peter Kwadjoe (aus Ghana),

Gottfried Mergner und Henning Melber (Von Freyhold & Tetzlaff, 1991); 1991 unter Gottfried Mergner, Renate Nestvogel und der Autorin mit Vorträgen von Akundaeli S. Mbise (aus Tansania), Dorothee Kom (aus Kamerun) und Petra Schwarzer (Hofmeier et al., 1993); oder 2018 in einem Panel zur deutsch-afrikanischen Kooperation im Hochschulbereich (Adick & Grosse Frie, 2019) sowie jüngst in einem von Maria Theresa Vollmer und Issa Tamou einberufenen Panel bei der VAD-Konferenz 2024 in Bayreuth. Ein weiteres Indiz für den Anschluss von *Bildung in Afrika* an die Area Studies Perspektive der afrikawissenschaftlichen Scientific Community ist die Tatsache, dass die schon genannte Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt ihre (stellvertretend; denn es war vorher in der Kommission darüber Einvernehmen erzielt worden) von Hans Bühler, Wolfgang Karcher und Renate Nestvogel (1989) vorgetragene erziehungswissenschaftliche Kritik am Weltbankbericht zu Bildung in Subsahara-Afrika (World Bank, 1988) in einer afrikawissenschaftlichen Zeitschrift veröffentlichte.<sup>10</sup>

Der Kristallisationspunkt *Bildung und Kolonialismus* wurde im afrikawissenschaftlichen Raum besonders sichtbar, als die VAD 1984 in Hannover einen Kongress zum Thema „1884-1984: Hundert Jahre Einmischung in Afrika“ ausrichtete, auf dem die Erziehungswissenschaft mit zwei Beiträgen vertreten war (Nestvogel & Adick, in Bruchhaus & Harding, 1986). Die deutsch-kolonialen Bildungsvorstellungen schwankten laut der damaligen Auswertung von Zitaten aus den Missions- und Kolonialkreisen der Kolonialepoche durch Renate Nestvogel (1986) zwischen wohlwolgendem Paternalismus, sozialromantischen Vorstellungen vom ‚edlen Wilden‘, deutsch-nationaler Überheblichkeit, ethnozentrischen Vorurteilen und rassistischen Rechtfertigungsideologien bis hin zur Idee, durch Bildung die Schuld des Sklavenhandels wiedergutzumachen.

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass zum Thema Bildung in den deutschen Afrika-Kolonien – vielleicht sogar mehrheitlich – Autorinnen und Autoren publizier(t)en, die *nicht* in der Erziehungswissenschaft beheimatet sind (so z.B. Werner Ustorf aus der Theologie im gerade genannten Band und ausführlicher Ustorf, 1989), was die Interdisziplinarität des Wissenschaftsgebietes *Bildung in Afrika* unterstreichen mag. Die Kehrseite davon ist jedoch, dass nur wenig davon den Mainstream der *Erziehungswissenschaft* erreicht, geschweige denn beeinflusst hat. Eine gewisse Präsenz kam z.B. auf dem DGfE-Kongress im Jahre 1992 in einer Arbeitsgruppe zur „Missions- und Kolonialpädagogik“ zustande, deren Ertrag in der Fachzeitschrift *Bildung und Erziehung* (H. 3/1993) veröffentlicht wurde. An diesem Themenheft waren der oben genannte Kolonialismus-Experte Wolfgang Mehnert (1993) sowie der in Missionsgeschichte ausgewiesene Jürgen Krause (1993) als Autoren aus der (dann schon) ehemaligen DDR beteiligt, ferner Gottfried Mergner (1993), der sich in das Gebiet der Missions- und Kolonialpädagogik eingearbeitet hatte, der aber 1999 verstarb, bevor

er seine Ideen für weitere Forschungen umsetzen konnte. Hinzu kamen Simone Prodloliet (1993) aus der Schweiz als Expertin für die eurozentrischen, weiblichen Bildungsideale im Missionsschulwesen sowie ein Beitrag zur Sprachenfrage im Kolonialschulwesen (Adick, 1993b). In der Einleitung zu diesem Themenheft wird die Relevanz des Themas Bildung und Kolonialismus mit Argumenten unterstrichen, die bis heute gelten: Viele der sog. Bildungsprobleme der sog. Entwicklungsländer hätten ihren Ursprung in der Kolonialzeit; in der ‚Bildungshilfe‘ und in der auswärtigen Kulturpolitik sei man sich der neo-kolonialen Verstrickungen nur selten bewusst; die weltweiten Fluchtbewegungen konfrontierten die hiesige Pädagogik mit ähnlichen rassistischen Einstellungen, wie diese für die Kolonialpädagogik kennzeichnend waren (vgl. Adick, 1993a, S. 244f.). Insgesamt betrachtet war Bildung in den deutschen Kolonien auf diese Weise über die Jahre hinweg zwar immer mal wieder Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Monographien (z.B. Nestvogel, 1978; Melber, 1979; Adick, 1981; Schürings, 1992; Akakpo-Numado, 2006), und das Thema war mittels einzelner (hier nicht einzeln aufzuführender) Aufsätze in Sammelbänden, Zeitschriften und in gelegentlichen Lexikon-Beiträgen präsent; aber zu einem Top-Thema wurde es nie.

## 5. Deutsch-deutsche Wissenschaftsgeschichte hinsichtlich Bildung in Afrika

Es war schon darauf hingewiesen worden, dass *Bildung in Afrika* nach dem Zweiten Weltkrieg zur Wissenschaftsgeschichte zweier deutscher Staaten gehörte: der BRD und der DDR, landläufig auch West- und Ostdeutschland genannt oder knapp West und Ost.

Warum ist dieser Kristallisationspunkt für die wissenschaftsgeschichtliche Analyse der Wissensproduktion zu *Bildung in Afrika* relevant? Die Antwort auf diese Frage liegt in der historisch einmaligen Herausforderung im Zuge der Wiedervereinigung Deutschlands, wie mit dem unterschiedlichen Erbe der erziehungswissenschaftlichen Afrikaforschung in der BRD und in der DDR umzugehen sei. Dies geschah zugleich im Kontext des in den 1990er Jahren aufkommenden Booms eines Globalisierungsdiskurses, der den neuen gesamtdeutschen Staat, aber auch die Beziehungen zwischen Afrika und Europa in einen größeren Zusammenhang stellte. Diese internationale Einbettung erleichterte einigen aus der Scientific Community, die sich – ob in Ost oder in West – mit *Bildung in Afrika* befasst hatten (mehr als solchen aus anderen Teil-/Disziplinen?), sich über diesen Gegenstand auszutauschen, auch wenn damit die politischen und bürokratischen Hürden der ‚Eingemeindung‘ in die deutsche Wissenschaftslandschaft nicht bewältigt werden konnten. Nicht jede/r aus der (dann ehema-

ligen) DDR erhielt die Chance oder wollte von sich aus unbedingt im vereinten deutschen Wissenschaftsbetrieb unterkommen. Vieles zu diesem Thema muss noch eruiert und geschrieben werden, da die erziehungswissenschaftlichen Kreise, die sich mit *Bildung in Afrika* oder allgemeiner mit *Bildung in der Dritten Welt* befassen, hierzu wenig publiziert haben (zur allgemeinen Kolonialgeschichtsschreibung in Ost und West siehe Van der Heyden, 2003). Der hier vorliegende Beitrag kann nur einige Punkte nennen und lässt daher viel Raum für weitere Forschungen und Diskussionen.

Ein Beispiel für konstruktive deutsch-deutsche Kooperation kann genannt werden. Was Mergner (1993) angemahnt hatte: nämlich, sich in ‚säkularer‘ Erkenntnisabsicht mit den deutschen Archivquellen zu Bildung und Kolonialismus zu befassen, konnte in einem langjährigen Rechercheprojekt mit Wolfgang Mehnert realisiert werden. Wolfgang Mehnert (1929-2013) war ab 1969 Professor für *Vergleichende Pädagogik*<sup>11</sup> gewesen, und ab 1976 Professor für *Bildung in Entwicklungsländern*<sup>12</sup> in der Sektion Afrika- und Nahostwissenschaften der Universität Leipzig<sup>13</sup>; letzteres zeigt wissenschaftsgeschichtliche Parallelen der DDR zur bereits beschriebenen Annäherung zwischen erziehungs- und afrikawissenschaftlichen Kreisen in der BRD. Unter Mithilfe von Thea Christiani gelang die Sondierung, Sammlung, Auswahl, Transkription, Kommentierung und Editierung von Quellen aus immerhin zehn deutschen Missions- und Kolonialarchiven, wobei der Druck des Werkes (d.h. nicht die Forschungsarbeiten) von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert wurde (Adick & Mehnert, 2001). Mit der kommentierten Quellensammlung sollte eine Basis gelegt werden für die Aufarbeitung von Bildung und Kolonialismus in den deutschen Afrika-Kolonien, die ohne Zugangsbarrieren wie Archivbesuche und das Lesen von Dokumenten in deutscher Schrift, in Forschung und Lehre im deutschsprachigen Raum wie auch bei grenzüberschreitenden Kooperationen mit Afrika zu nutzen wäre.

Wissenschaftsgeschichtlich fällt ferner ein äußerst bedeutsamer gemeinsamer Bezugspunkt für die Scientific Community in Ost und West auf: die ‚Bildungshilfe‘, die es in beiden deutschen Staaten in einer mit wissenschaftlicher Expertise untermauerten Form gegeben hat und die auf den bereits diskutierten *Kristallisationspunkt* der Konstitution der Dritten Welt zurückverweist. Denn noch expliziter als in der alten BRD gab es auch in der DDR seit den 1960er Jahren – weil die *Vergleichende Pädagogik* stark politisch gegängelt wurde (John, 1993) – deutliche Bezüge zwischen Bildungsforschung und Bildungshilfe. In manchen afrikanischen Ländern waren beide deutsche Staaten in Sachen Bildungshilfe unterwegs. Kooperationen in Bildungsprojekten zwischen Ost und West vor Ort in Afrika gab es jedoch nicht. Persönliche Treffen zwischen den entsandten Expertinnen und Experten waren offiziell untersagt; es gab sie aber bisweilen trotzdem.

Nach der Wende haben es sich einige (ehemalige) DDR-Expertinnen und Experten zur Aufgabe gemacht, den Ertrag ihrer Forschungen und Arbeiten zu *Bildung in Afrika* zu DDR-Zeiten zu rekapitulieren und damit wissenschaftlich zur Diskussion zu stellen. Hierzu zählt ein von Ewald Weiser (2013a) herausgegebener Sammelband zu Äthiopien, der neben vielen Einzelbeiträgen eigene Kapitel enthält, die den Hintergrund von DDR-Forschungen und DDR-Bildungshilfe-Maßnahmen zu *Bildung in Afrika* insgesamt erhellen und somit für weitere Recherchen zu empfehlen sind. Hierzu gehören die Vorbemerkungen, seine Analyse der Bildungshilfe für das Sozialistische Äthiopien und sein Abschlusskapitel nebst Anlagen (Titellisten aus der Zeitschrift *Vergleichende Pädagogik*, Dissertationen und andere Titel). In diesem Abschlusskapitel wird die DDR-Forschung zur ‚Bildungshilfe‘ seit ihren Anfängen, bis hin zu ihrer (je nach Perspektive: gelungenen oder misslungenen) Integration in die damalige westdeutsche Diskussion in Gestalt der Kommission *Bildungsforschung* mit der Dritten Welt, rekapituliert (Weiser, 2013a). Sein Buch regt daher zu weiteren wissenschaftsgeschichtlichen Vergleichen hinsichtlich des hier im Zentrum stehenden Erkenntnisgegenstandes *Bildung in Afrika* an. Insgesamt betrachtet ist allerdings die Aufarbeitung der deutsch-deutschen Wissenschaftsgeschichte hinsichtlich *Bildung in Afrika* bisher eher lückenhaft geblieben, lässt also noch viel Spielraum für Recherchen.

## 6. Statt Schlussfolgerungen: eine Ermunterung zur Weiterarbeit

In der vorliegenden Skizze sollte die Entstehung und Entfaltung des Wissenschaftsgebietes *Bildung in Afrika* in einem deutschsprachigen Kontext nach dem Zweiten Weltkrieg analysiert werden. Da im Rahmen dieses Aufsatzes keine Würdigung herausragender Persönlichkeiten oder wichtiger Institutionen vorgelegt werden sollte, ging es einzig um die Genese und Tradierung erziehungswissenschaftlichen Wissens zu *Bildung in Afrika* vor dem Hintergrund bestimmter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Hierzu wurde der Begriff der *Kristallisationspunkte* als Analogie zum Entstehen und Vergehen von Eiskristallen eingeführt, im Sinne einer Anregung, ohne damit ein erkenntnistheoretisch ausgewiesenes Konzept zu Rekonstruktion von Wissenschaftsgeschichte zu reklamieren. Als ebensolche *Kristallisationspunkte* (nicht im Sinne abgeschlossener Epochen) wurden drei skizziert: die *Konstitution der sog. Dritten Welt*, die unhintergehbare historische Bedeutung des *Zusammenhangs zwischen Bildung und Kolonialismus* und das spezifische *Erbe der deutsch-deutschen Wissensproduktion*. Während die ersten beiden *Kristallisationspunkte* vermutlich ähnlich auch auf Diskursentwicklungen in anderen Ländern zutreffen (was zu überprüfen wäre), so verdankt sich der dritte eindeutig der Nachkriegsgeschichte in Deutschland.

Den in der Skizze dargelegten Analysen müssen weitere Erörterungen folgen, die in diesem Aufsatz keinen Platz mehr finden. Jeder der hier genannten *Kristallisationspunkte* kann weiter ausgebaut werden; die deutsch-deutsche Wissenschaftskommunikation hinsichtlich *Bildung in Afrika* in der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* ist beispielsweise noch wenig diskutiert worden. Hinzu kommen weitere wissenschaftsgeschichtlich relevante *Kristallisationspunkte*, die in nachfolgenden Analysen untersucht werden sollten, wie zum Beispiel Bildung und Menschenrechte, Kommerzialisierung von Bildung und die digitale Revolution in der Bildung, weil sie allesamt längerfristig in die Konstitution von *Bildung in Afrika* hinein wirk(t)en: *Menschenrechte*, weil sie im Rahmen der Vereinten Nationen als universal deklariert werden und in Afrika (wie auch in anderen Kontinenten) zur Legitimation von Bildungsprojekten herangezogen und in der Bildungspraxis wirksam werden (Bildung für Alle, Menschenrechte, Inklusive Bildung). *Kommerzialisierung*, weil der Neoliberalismus der Weltwirtschaft auch auf die Privatisierung von Bildungsangeboten in Afrika ausstrahlt (kommerzielle Hochschulen, profitorientierte Schulketten). *Digitalisierung*, weil sie grenzüberschreitende Informationsflüsse gestattet und damit *Bildung in Afrika* stark beeinflusst (vgl. z.B. die African Virtual University, globaler Wissenstransfer, internationale Curricula und Kommunikation). Die hier vorgelegte wissenschaftsgeschichtliche Skizze sollte ein Anstoß sein und lässt daher viel Raum für weitere Erörterungen dieser und weiterer Analysegesichtspunkte.

### *Anmerkungen*

1. Eine ‚Skizze‘ auch deshalb, weil der Anmerkungs- und Literaturapparat aus Platzgründen bewusst klein gehalten wird.
2. *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (im internationalen Kontext: Comparative Education) steht hier als ein international etablierter Begriff für eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg unter eben diesem Namen in nationalen und internationalen akademischen Verbänden organisiert hat. Derzeit ist sie in Deutschland in der Kommission *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft* aufgegangen, die seit dem Jahr 2000 in der *Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* verortet ist. Einen Überblick über die Standorte, inhaltlichen Ausrichtungen und Lehrstuhlbezeichnungen der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* in Deutschland (im Zeitraum 1970 bis 2010) bietet Baumann (2011); jedoch sind etliche Institute und Professuren inzwischen entfallen oder umbenannt worden, so dass eine neuere Bestandsaufnahme angezeigt wäre.
3. Ein kursorischer Blick darauf, ob und wie der Begriff *Kristallisationspunkte* auch andernorts in der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft verwendet wird, führte zur Disziplin Soziale Arbeit, in der z.B. seit Jahren ein breit rezipiertes Konzept von *Kristallisationspunkten* zur Rekonstruktion sozialpädagogischer Theoriebildung kursiert (vgl. Dollinger, 2020, S. 17f.); dieses hat gewisse Ähnlichkeiten zu dem hier proklamierten Verständnis von *Kristallisationspunkten* zur Rekonstruktion eines Wissenschaftsgebietes, weil es Punkte wie die Bestimmung des Gegenstandes, des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen enthält, die

auch für die hier folgende wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion zu *Bildung in Afrika* relevant sind.

4. <https://www.bmz.de/de/ministerium/geschichte>
5. Der in der älteren Literatur vorfindliche Begriff ‚Schwarzafrika‘ wurde in der Afrikaforschung, aber auch in erziehungswissenschaftlichen Kreisen, lange Zeit unreflektiert verwendet und damals selten als rassistisch konnotiert empfunden. Inzwischen hat sich flächendeckend, nicht zuletzt aufgrund der UNESCO Bildungsberichterstattung im Zuge des Education For All Programms seit den 1990er Jahren, die geographisch korrekte Bezeichnung *Subsahara-Afrika* international durchgesetzt.
6. ‚Potentiell‘ deswegen, weil Befunde dazu, ob und wie Forschung und Lehre zu *Bildung in Afrika* für die deutsche Bildungshilfe tatsächlich relevant waren und sind, nach meiner Kenntnis nicht vorliegen.
7. Vgl. Krogull & Scheunpflug, 2017; weitere Informationen unter: <https://www.uni-bamberg.de/ma-educationalquality/>
8. Vgl. Kindiki et al., 2019; weitere Informationen zum Projekt unter: <https://cermesa.uol.de/about-cerm-esa/>
9. Derzeit existieren im Rahmen der Kommission *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft* (VIE), *World Cafés* zu Afrika, Nordamerika und Lateinamerika (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-vergleichende-und-internationale-erziehungswissenschaft>).
10. Aufgrund der genannten Sachlage mag man daher auch erwägen, den *Aufstieg der Area Studies* als eigenen *Kristallisationspunkt* herauszustellen, abzulesen an entsprechenden Instituten (z.B. für Lateinamerikakunde), die heute in Deutschland unter dem Dach von GIGA, dem German Institute for Global and Area Studies | Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien, vereint sind (<https://www.giga-hamburg.de/de>). Der Gedanke wurde jedoch verworfen, da nach eigener Einschätzung die Rolle der Erziehungswissenschaft in diesen Regionalwissenschaften über die Jahre hinweg stark schwankend und insgesamt eher marginal war.
11. Zur *Vergleichenden Pädagogik* in der DDR siehe Busch (1983) und rückblickend nach der Wende siehe John (1993); unter international komparativen Gesichtspunkten siehe Steiner-Khamsi (2013) S. 60–65.
12. Zur Erinnerung: Patrick V. Dias (im ‚Westen‘) wurde etwas später, 1979, Professor für Pädagogik der Entwicklungsländer.
13. Zur Wissenschaftsgeschichte der Afrikaforschung in der DDR siehe Van der Heyden, 1999.

### Literatur

- Adick, C. (1981). *Bildung und Kolonialismus in Togo*. Beltz.
- Adick, C. (1986). Bildung und Ökonomie im kolonialen Kontext - Eine empirisch-historische Analyse Deutsch-Togos. In E.-M. Bruchhaus & L. Harding (Hrsg.), *Hundert Jahre Einmischung in Afrika 1884-1984* (S. 257–268). Buske.
- Adick, C. (1992). Expansion, Rezession und Krisen des nachkolonialen Bildungswesens in Afrika. Eine kritische Rekapitulation des Erklärungskonzepte ‚Bildung als Entwicklungshindernis‘. *Pepiherie*, 45, 77–98.
- Adick, C. (1993a). Missions- und Kolonialpädagogik. Zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 46(3), 243–249.
- Adick, C. (1993b). Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. *Bildung und Erziehung*, 46(3), 283–298.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer.

- Adick, C. (2017). Dritte-Welt-Forschung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – ein historisches Porträt. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(2), 32–33.
- Adick, C., Nestvogel, R. & Große-Oetringhaus, H.-M. (1979/1982). *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation* (ergänzte Neuauflage). Institut für Afrika-Kunde.
- Adick, C. & Mehnert, W. (2001). *Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914*. Frankfurt: IKO Verlag
- Adick, C. & Grosse Frie, K. (Guest Editors) (2019). German Actors in Higher Education in Africa: Experiences and Challenges. *Zeitschrift für international Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(2).
- Akakpo-Numado, S.Y. (2006). *Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Kolonien (1884-1914)*. IKO.
- Alber, E. (2023). Veränderungen elterlicher Verpflichtungen durch „Bildung für alle“. Eine Untersuchung im ländlichen Raum Nordbenins. *Bildung für alle – Versprechen oder Falle? Peripherie*, 171-172(43), 347–377.
- Azamede, K. (2010). *Transkulturationen? Ewe-Christen zwischen Deutschland und Westafrika, 1884-1939*. Franz Steiner.
- Baumann, U. (2011). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten, Forschungsinstituten und in wissenschaftlichen Vereinigungen. In D. Waterkamp (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Juventa Verlag. <https://doi.org/10.3262/EE005110159>
- Brachmann, J. (2012). Wissenschaftsgeschichte. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 3, S. 423–424. Klinkhardt UTB.
- Brahm, F. (o.J.). *40 Jahre Vereinigung für Afrikawissenschaften in Deutschland (VAD), 1969-2009*. <https://vad-ev.de/wp-content/uploads/2022/07/FelixBrahm-40JahreVAD.pdf>
- Bruchhaus, E.-M. & Harding, L. (Hrsg.). (1986). *Hundert Jahre Einmischung in Afrika 1884-1984*. Buske.
- Bühler, H., Karcher, W. & Nestvogel, R. (1989). Die Weltbankstudie zu Bildung in Schwarzafrika. Eine Anleitung zur Fortsetzung der Krise – Aus Sicht von Mitgliedern der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt. *Internationales Afrikaforum*, 4(25), 351–356.
- Busch, A. (1983). *Die vergleichende Pädagogik in der DDR*. Johannes Berchmans Verlag.
- Dias, P.V. (1979). *Erziehung, Identitätsbildung und Reproduktion*. Beltz.
- Dollinger, B. (2020). *Sozialpädagogische Theoriegeschichten. Eine narrative Analyse historischer und neuerer Theorien Sozialer Arbeit*. Verlag Beltz-Juventa.
- Fordjor, P.K. (1975). *Das Erziehungswesen und die Problematik der Erwachsenenbildung im Entwicklungsprozeß, dargestellt am Beispiel Ghana unter besonderer Berücksichtigung der Analphabetenfrage*. Fundament-Verlag.
- Galega, B. (1984). *Bildung und Imperialismus in Schwarz-Afrika: Historische und soziopolitische Hintergründe*. LIT.
- Goldschmidt, D. (Hrsg.). (1981). *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 16). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:23104>
- Hanf, T. (1980). Die Schule der Staatsoligarchie. Zur Reformunfähigkeit des Bildungswesens in der Dritten Welt. *Bildung und Erziehung*, 33(5), 406–432.
- Hanf, T., Amman, K., Dias, P., Fremerey, M. & Weiland, H. (1975). Education – an obstacle to development? Some remarks about the political functions of education in Asia and Africa. *Comparative education review* 19(1975), S. 68–87. (1977). Erziehung – ein Entwicklungshindernis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 23(1), 9–33.

- Hofmeier, R., Tetzlaff, R. & Wegemund, R. (Hrsg.). (1991). *Afrika – Überleben in einer ökologisch gefährdeten Umwelt*. LIT Verlag.
- John, B. (1993). Vergleichende Pädagogik im Spannungsfeld von Ideologie und Wissenschaft. Zu Selbstverständnis und Entwicklungsprozessen der Disziplin in der DDR. In W. Mitter & U. Schäfer (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Umbruch. Vorträge von Mitarbeitern des Deutschen Instituts auf dem VIII. Weltkongress für Vergleichende Erziehungswissenschaft, „Education, democracy and development“, vom 8. - 14. Juli 1992 in Prag* (S. 75–83). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kindiki, J.N., Von Möllendorff, M., Speck, K. & Webb, P. (2019). African-German Cooperation towards Decolonising Higher Education: CERM-ESA Approaches and Lessons Learnt. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(2), 11–15.
- Kößler, R. (2016). Modernisierungstheorien. In K. Fischer, G. Hauck & M. Boatca (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungsforschung* (S. 27–39). Springer VS.
- Krause, J. (1993). Missionarische Schulpädagogik an Beispielen der Berliner Mission. *Bildung und Erziehung*, 46(3), 267–282.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2017). Der internationale Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“ – Ein Instrument zur Entwicklung von Bildungsqualität und Forschungskompetenz. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(2), 4–8.
- Martin, J. (2023). Muslimas mit Hochschulbildung in Westafrika. Eine Literaturschau zu Charakteristika und beruflichem Future Making. Bildung für alle – Versprechen oder Falle? *Peripherie*, 171-172(43), 230–258.
- Mehnert, W. (1965). *Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884-1914)*. Unveröff. Habilitation, Universität Leipzig.
- Mehnert, W. (1993). Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik. *Bildung und Erziehung*, 46(3), 251–266.
- Melber, H. (1979). *Schule und Kolonialismus. Das formale Erziehungswesen Namibias*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde.
- Mergner, G. (1993). Missionsarchive und ‚säkulare‘ Forschung am Beispiel der Erziehungswissenschaften. *Bildung und Erziehung*, 46(3), 315–327.
- Mertens, D. (1984). Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktlage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 439–455.
- Nestvogel, R. (1978). *Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun*. Verlag Neue Gesellschaft.
- Nestvogel, R. (1980). Bildungspolitik in Afrika: Mittel zur Produktivkraftentwicklung oder Instrument zur Herrschaftskonsolidierung? In R. Hanisch & R. Tetzlaff (Hrsg.), *Historische Konstitutionsbedingungen des Staates in Entwicklungsländern* (S. 241–281). Metzner.
- Nestvogel, R. (1986). Die Erziehung des ‚Negers‘ zum deutschen Untertan. In E.M. Bruchhaus & L. Harding (Hrsg.), *Hundert Jahre Einnischung in Afrika 1884-1984* (S. 216ff.). Buske.
- Müller, K. E. & Tremml, A.K. (Hrsg.). (1992). *Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften* (1. Aufl.). Dietrich Reimer.
- Prodolliet, S. (1993). Missionarinnen, Missionierte und das europäische Frauenideal. *Bildung und Erziehung*, 46(3), 299–313.
- Schürings, H. (1992). *Rwandische Zivilisation und christlich-koloniale Herrschaft*. Frankfurt: IKO Verlag.
- Schultz, U. (2023). „Die Kinder gehen jetzt zur Schule“. Aspirationen, Entwicklungsdiskurs und Schulbildung in Lodwar (Nordkenia), 1989-2022. Bildung für alle – Versprechen oder Falle? *Peripherie*, 2(43), 259–286.

- Steiner-Khamsi, G. (2013). The Case Study in Comparative Education from an International Historical Perspective. In S. Hornberg, S., C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 51–73). Waxmann.
- Szakás-Behling, S. (2022). Inter- or Transnationalisation *in or of* schooling. A critical overview of conflating terminologies, empirical foci, and suggested definitions. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 19–42). Waxmann.
- Tamou, I. (2023). Warum gehen die Leute noch zur Schule?“ Debatten über formale Bildung als Ausdruck sich verändernder Beschäftigungslandschaften im postkolonialen Nordbenin. *Bildung für alle – Versprechen oder Falle? Peripherie, 171-172*(43), 307–326.
- Ustorf, W. (1989). *Die Missionsmethode Franz Michael Zahns und der Aufbau kirchlicher Strukturen in Westafrika (1862–1900), eine missionsgeschichtliche Untersuchung*. Verlag der Evangelisch-Lutherischen Mission.
- Van der Heyden, U. (1999). *Die Afrikawissenschaften in der DDR. Eine akademische Disziplin zwischen Exotik und Exempel. Eine wissenschaftsgeschichtliche Untersuchung*. LIT-Verlag.
- Van der Heyden, U. (2003). Kolonialgeschichtsschreibung in Deutschland. Eine Bilanz ost- und westdeutscher Kolonialhistoriographie. *Neue Politische Literatur. Berichte über das internationale Schrifttum*, (3), 401–429.
- Von Freyhold, K. & Tetzlaff, R. (Hrsg.). (1991). *Die ‚afrikanische Krise‘ und die Krise der Entwicklungspolitik*. LIT Verlag.
- Washington, B. T. (1912). *The Man farthest down. A record of observation and study in Europe*. Doubleday, Page & Company. <https://www.gutenberg.org/files/61223/61223-h/61223-h.htm>
- Weiser, E. (Hrsg.). (2013). *DDR-Bildungshilfe in Äthiopien. Interaktive Erkenntnisse, Erfahrungen und Eindrücke*. LIT-Verlag.
- Weiser, E. (2013a). Schrittweise Entwicklung der Forschung zur „Bildungshilfe“ der DDR gegenüber Entwicklungsländern im Verantwortungsbereich des Ministeriums für Volksbildung. In E. Weiser (Hrsg.), *DDR-Bildungshilfe in Äthiopien. Interaktive Erkenntnisse, Erfahrungen und Eindrücke* (S. 385–401). LIT-Verlag.
- World Bank (1988). *Education in Sub-Sahara Africa. A world bank policy study*. World Bank.



## Relationale Perspektiven auf Lernnetzwerke in der *majority world* und global zirkulierende Bildungskonzepte als post-koloniale Reflexion<sup>1</sup>

*Erdmute Alber*  
*Universität Bayreuth*  
*Iris Clemens*  
*Universität Bayreuth*

### *Abstract*

In Ländern der *majority world* (Dasen & Akkari, 2008) sind aufgrund massiver Eingriffe durch Kolonialisierungsprozesse Bildungssysteme entstanden, denen andere sozio-ökonomische Figurationen zugrunde liegen als in der *minority world*. Die großen Erwartungen in die Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs durch Bildung werden nur sehr selten erfüllt. Trotz massiver Investitionen in schulische Bildung durch Angehörige werden die Lebenswege und Berufsbiografien vieler junger Menschen maßgeblich durch außerschulische Relationen und Lernräume geprägt. Hier setzt das Projekt *Making a living. Learning trajectories towards the ability to earn a livelihood* an, innerhalb dessen wir mithilfe von Fallstudien aus dem ländlichen Benin die diversen Figurationen herausarbeiten, in denen junge Menschen ihren Lebensunterhalt verdienen. Dieser Text präsentiert eine dieser Fallstudien und diskutiert zugleich, inwiefern relationale Ansätze besser die spezifischen Bildungskonfigurationen herausarbeiten können als herkömmliche Ansätze. Wir verstehen dies als wichtigen und dekolonialen Beitrag zu Reflexionen des globalen Bildungssektors.

Schlüsselwörter: Bildung, relationale Ansätze, majority world, Benin, rurale Jugendliche

In countries of the *majority world* (Dasen & Akkari, 2008), massive interventions through colonization processes resulted in educational systems with different socio-economic figurations than in the *minority world*. There are large expectations in the possibilities of social rise through education which are very rarely fulfilled. Despite massive investment in school education by family members, the life paths and career trajectories of many young people are largely shaped by relationships and learning spaces outside of school. This is the starting point of the project *Making a living. Learning trajectories towards the ability to earn a livelihood*, in which we analyze case studies of rural youths' educational figurations to elaborate the various figurations in which young people earn a living. This text presents one of these case studies and discusses the extent to which relational approaches are better able to

identify specific educational figurations than conventional approaches. We see this as an important and decolonial contribution to reflections on the global education sector.

Keywords: Education, relational approaches, majority world, Benin, rural youth

## 1. Bildungskonzepte *on the road*

Bildungskonzepte und -institutionen zirkulieren vermutlich schon ähnlich lange rund um den Globus wie andere Sinnkonzepte und Wissensformationen. Die verschiedenen Wellen der Kolonialisierung der beiden Amerikas und später weiter Teile des afrikanischen Kontinents und Asiens haben solche globalen Bewegungen vorangetrieben, was allerdings in Europa zeitlich mit dem Ende des Kolonialismus in Lateinamerika sowie mit den verstärkten Kolonialisierungsbestrebungen auf dem afrikanischen Kontinent einherging. Die unterdrückenden Kolonialmächte installierten in den Ländern, die sie besetzten, häufig bestimmte Bildungsinstitutionen und -praktiken, die ihren jeweiligen Interessen dienten und halfen, diese durchzusetzen. Sie zerstörten dabei häufig – oft absichtsvoll – bestehende Bildungssysteme wie etwa in Indien (Rainia, 2011). Dabei waren die zugrundeliegenden Intentionen nicht immer identisch. So haben etwa die Briten in Indien absichtsvoll eine qualitativ minderwertigere Kopie ihrer Bildungsinstitutionen installiert, um ausreichend Absolventen für ihre Bürokratie und Fabriken zu haben. Die systematische ökonomische Ausbeutung der Kolonie durch die *East India Company* war sorgfältig geplant, und Bildung spielte darin eine tragende Rolle (Raina, 2011). In anderen kolonialen Kontexten spielte die Missionierung eine größere Rolle. So wurde formale Schulbildung nach dem Modell der europäischen Kolonialmacht Frankreich etwa in der Republik Benin, unserem empirischen Fallbeispiel, wie in vielen anderen Ländern auf dem afrikanischen Kontinent, zunächst durch Missionsschulen installiert und verbreitet. Erst später wurden die ersten kolonialen Staatsschulen eingeführt.<sup>2</sup> In jedem Fall prägen koloniale Nachwirkungen heute auf vielfältige Weise den globalen Bildungssektor, weswegen sich selbst Staaten, die nicht besetzt waren, die Aufgabe der De-Kolonialisierung ihres Bildungssektors stellen (Woldegiorgis, 2020).

Auch heute sind Bildungskonzepte, -institutionen und -praktiken nach wie vor ‚in Bewegung‘ (Vollmer, 2023). Sie zirkulieren global, prominent und ressourcenreich unterstützt durch Akteur\*innen wie die Weltbank (Ball, 2008), den Internationalen Währungsfonds oder auch private Institutionen wie die Melinda und Bill Gates Stiftung (McGoey, 2015). Auch weltweite Programme oder Beschlüsse internationaler Institutionen wie die UN-Millennium Goals oder Forderungen nach einer *Education For All* tragen zu einer Verbreitung von aus der *majority world* kommenden Bildungskonzepte bei (für Benin Fichtner (2012) sowie République du Bénin (2018)). Übersehen wird unseres Erachtens dabei häufig, dass es keinesfalls ein singuläres, universell

gültiges Konzept von Bildung gibt, das einfach in einen anderen Kontext übertragen werden kann. Daneben wird kaum diskutiert, ob solche Übertragungs- oder Übersetzungsprozesse<sup>3</sup> überhaupt sinnvoll wären (Clemens & Biswas, 2019).<sup>4</sup> Konzepte von Bildung wie auch Bildungsinstitutionen und -praktiken emergieren immer in je spezifischen sozio-ökonomisch-kulturellen Kontexten und relational zu den dort involvierten Akteur\*innen (Clemens, 2024). Zirkulieren sie in einem anderen Kontext, emergieren alternative soziale Realitäten und soziale Phänomene. Daher ist und kann Bildung in der *minority world* nicht dasselbe soziale Phänomen sein wie in der *majority world*. Wie andernorts ausführlicher beschrieben (ebd.) gehen wir davon aus, dass u.a. Staatsform, Wirtschaft und Arbeitsmarkt, Bildungsinstitutionen und -zertifikate, Organisation von Familie und entsprechend kursierende, plausibilisierende Narrative (*stories*) eine je spezifische Bildungsfiguration bilden, in der dann konkrete Lernnetzwerke von Akteur\*innen emergieren. Uns interessieren eben diese Bildungsfigurationen und Lernnetzwerke sowie deren Rolle bei dem Versuch, den Lebensunterhalt zu verdienen. Wir klammern damit andere inhaltliche oder philosophische Aspekte von Bildung aus (etwa das Ziel, Autonomie der Akteur\*innen zu stärken bzw. hervorzuheben, oder die Förderung von Demokratie). Dies geschieht auch, um den häufigen kulturellen *bias* zu verhindern, der entsteht, wenn Konzepte aus der *minority world* auf die *majority world* übertragen werden. Diese sind in aller Regel normativ und voraussetzungsreich, und knüpfen an Ideen wie die des aufgeklärten autonomen Subjekts an, das durch eine gelungene Bildungsbiografie zu sich selbst findet.

Mit der Verwendung der Konzepte der *minority* und *majority world* beziehen wir uns auf die Arbeit von Dasen & Akkari (2008), die den häufig als *Westen* oder *Globalen Norden* bezeichneten sozialen Raum die *minority world* nennen. Da in dem sogenannten *Globalen Süden* die Mehrheit der Menschen lebt, wollen Dasen & Akkari (ebd.) mit ihrer Bezeichnung auf diese problematische Einteilung der Welt und die damit einhergehenden Hierarchisierungen hinweisen. Häufig wird die *minority world* gerade auch in Bezug auf Bildung und ihre Institutionen und Praktiken als Maßstab genutzt, an dessen Strukturen und Veränderungen sich der ‚Rest‘ der Welt orientieren sollte, wie etwa symptomatisch ausgedrückt in dem problematischen, teleologischen Konzept der *Entwicklung*. Dabei ist längst klar, dass unser Planet die Anpassung aller Menschen an die Lebensweise der *minority world* nicht verkraften würde, fände allerorten eine *Entwicklung* nach ihrem Muster statt. Aus einer post-kolonialen Perspektive heraus, die sich darum bemüht, die *minority world* weder als Maßstab oder Blaupause zu sehen, noch die epistemologischen Entscheidungen in der *minority world* zu universalisieren, stellen wir grundlegend in Frage, dass sich die *majority world* im Bildungssektor an der *minority world* zu orientieren habe und deren Konzepte und Praktiken übernehmen sollte.

## 2. Aufbau des Beitrags

In unserem Beitrag zeigen wir zunächst auf, dass der relationale Ansatz theoretische und im obigen Sinne post-koloniale Potentiale für eine Analyse des globalen Bildungssektors wie auch lokaler Bildungsrealitäten bietet. Dazu nehmen wir zunächst mit den *trading zones of knowledge* von Galison (1997) und dem Konzept der *stories* aus der Netzwerktheorie (White, 2008) eine relationale Perspektive auf die Emergenz und Zirkulation von Wissen ein. Daran anschließend werden wir zeigen, dass sich die spezifischen Lernnetzwerke, wie wir sie im ländlichen Benin untersucht haben, wesentlich von denen der *minority world* unterscheiden. Im Zusammenspiel mit Räumen, *stories* und anderen Relata, also andere Komponenten, die unseren Forschungsgegenstand zusammensetzten, werden die Dynamiken sichtbar, die in einem je spezifischen Netzwerk bestimmte soziale Phänomene emergieren lassen. Ähnliches haben beispielsweise Elias & Scotson (2002) bei der Untersuchung des sozialen Phänomens der Etablierten und Außenseiter\*innen unternommen. Oder Desmond (2012) analysierte Obdachlosigkeit als relationales Produkt eines umfangreichen Netzwerks menschlicher wie nicht menschlicher Akteur\*innen.

In Anlehnung an diese Studien und in der Tradition solcher relationalen Ethnographien (ebd.) haben wir in unserem Forschungsprojekt *Making a Living: Learning Trajectories towards the ability to earn a livelihood* untersucht, wie die fragile Position von jungen Frauen und Männern im ländlichen Benin emergiert, aus der heraus der Lebensunterhalt erworben werden kann. Wir fokussieren auf junge Männer und Frauen, weil uns der Zusammenhang von Bildung und den emergierenden<sup>5</sup> Positionen in der Arbeitswelt interessiert. Dieser wird in dem von uns untersuchten Alter zwischen 18 und ca. 24 Jahren besonders deutlich. Zudem fokussieren wir damit die Altersspanne, in der sich die Frage der Positionierung in der Gesellschaft erstmals besonders pointiert stellt. Und schließlich haben wir in unserem Untersuchungszeitraum von 2021–2023 junge Frauen und Männer eben jener Generation als Studienteilnehmer\*innen gewinnen können, die während der großen Einschulungskampagnen im Rahmen der Verwirklichung des *Millennium Goals* Bildung für Alle geboren sind und damit die erste Generation von Kindern in der Republik Benin darstellen, in der nahezu alle Kinder zumindest kurz eine Grundschule besuchten und für die, generell ausgedrückt, das Versprechen propagiert wurde, sie würden durch Bildung eine bessere Zukunft haben als die Generationen zuvor.

Anhand eines Fallbeispiels beschreiben wir einige Spezifika von Lernnetzwerken in der *majority world*. Dabei gehen wir im Anschluss an die oben skizzierten Gedanken von einer spezifischen Bildungsfiguration (schwache staatliche Strukturen im Bildungsbereich, agrarisch geprägte Ökonomie, spezifische Familienorganisation etc., siehe dazu genauer Clemens, 2024) in diesem Kontext aus, innerhalb derer sich die

individuellen Lernnetzwerke unserer Akteur\*innen ausbilden. Damit soll der Zusammenhang von Bildung und der Position, aus der heraus die Akteur\*innen ihren Lebensunterhalt erwerben können, aufgezeigt werden.

### 3. Der relationale Ansatz und seine Potentiale für post-koloniale Analysen

Post-koloniale Perspektiven richten den Blick bewusst auf bis heute bestehende Folgen und Auswirkungen der Kolonialisierung, so etwa auf weiterhin bestehende Hierarchien, Dominanzen und Benachteiligungen verschiedenster Art, sowie auf die Frage nach einem bewussten und kritischen Umgang mit diesen, beispielsweise, indem das *cognitive empire* überwunden und dadurch *cognitive justice* eingelöst wird (de Sousa Santos, 2018). Der relationale Ansatz bietet sich für eine post-koloniale Perspektive besonders an, da er nicht von einer singulären – meist mit Blick auf die *majority world* vorgestellte – Realität ausgeht, sondern auf die je spezifische Figuration verweist, in der jedes soziale Phänomen – in unserem Fall der Erwerb des Lebensunterhaltes – emergiert. Dabei gehört es zu den Grundannahmen, dass die jeweiligen Figurationen nirgendwo identisch sind und jeweilige Charakteristika die Emergenz des sozialen Phänomens je spezifisch geschehen lassen. Damit macht der relationale Ansatz die grundsätzliche Pluralität sozialer Phänomene deutlich und ist daher auch besonders gut imstande, regionale und temporale Differenzen, etwa in Bezug auf die Auswirkungen von Bildungsangeboten, herauszuarbeiten. Es wird nicht davon ausgegangen, dass ein Bildungsangebot oder eine Bildungsmaßnahme in unterschiedlichen Räumen ähnliche Settings erzeugt; sondern vielmehr, dass die unterschiedliche Figuration von Relationen in einem spezifischen Raum spezifische Veränderungsprozesse erlebt, wenn etwa ein neues Bildungsangebot (wie Bildung für alle) kommt. Anhand der *trading zones of knowledge* und dem Konzept der zirkulierenden *stories* (beides siehe unten) wird dies konkretisiert. Aus pädagogischer Sicht ist der Ansatz vielversprechend, weil er Lernpositionen in Lernnetzwerken statt Individuen mit ihren jeweiligen Lernbiografien in den Mittelpunkt rückt und damit den Blick für die Relationalität dieser Positionen stärkt. Beides soll im Folgenden näher erläutert werden.

In einer relationalen Perspektive geht es um die Charakteristik der spezifischen Verknüpfungen oder Beziehungen in einem sozialen Netzwerk, die spezifische soziale Phänomene erst hervorbringen (Emirbayer, 1997). Verhindernde und begünstigende Beziehungsmuster können so in Relation zu dem je untersuchten sozialen Phänomen (hier: *making a living*) gestellt werden. Laumann (1979, S. 349) formuliert: „The hallmark of network analysis is to explain, at least in part, the behaviour of network elements (i.e., the nodes) and of the system as a whole by appeal to specific features of the interconnections among the elements“. Verhalten von Akteur\*innen wird also

durch die je spezifischen Beziehungsmuster und -dynamiken erklärt, und nicht etwa durch Zuschreibung dauerhafter Charakteristika (White, 2008).

Wenn wir vor dem Hintergrund unserer jeweiligen disziplinären Verortungen in der Erziehungswissenschaft und Sozialanthropologie sowie allgemeiner sozialwissenschaftlicher Debatten also vom relationalen Ansatz sprechen, so ist damit zunächst gemeint, dass wir davon ausgehen, dass soziale Phänomene, die gemeinhin als Entitäten beschrieben werden, wie etwa Institutionen oder Akteur\*innen, nur durch ihre Relationen zu anderen Akteur\*innen als distinkte Einheiten erkennbar werden. In der Sozialanthropologie sind relationale Ansätze schon früh auch für das Verständnis von Personen oder Individuen entwickelt worden. Die britische Sozialanthropologin Marilyn Strathern führte bereits 1988 unter Bezugnahme melanesischer Vorstellungen von Personen den Begriff des *dividuals* als relationales Andere zu dem in der *minority world* konzipierten Konzept des Individuums ein: „Far from being regarded as unique entities, Melanesian persons are as dividually conceived as they are individually conceived. They contain a generalized sociality within. Indeed, persons are frequently constructed as the plural and composite site of the relationships that produce them“ (Strathern, 1988, S. 3). Die Ausarbeitung einer relationalen Perspektive beschäftigte sie bis zu ihrem späten Werk „Relations. An anthropological account“ (2020), in dem sie zumindest an einigen Stellen Bezüge zu post-kolonialen Debatten herstellt (vgl. 2020, S. 109–110) und diese auf die Kategorien Differenz und *Sameness* in der Perception von Relationen bezieht.

Wir knüpfen an diese Debatten vor allem insofern an, als wir uns wie Strathern (2020) nicht darauf beschränken, Personen oder Individuen relational zu konzeptualisieren, sondern dieses Verständnis ebenso auf Konzepte, Institutionen (wie hier etwa die Bildungsinstitutionen) oder auch temporale Figurationen (wie hier etwa die Emergenz von Bildungsprozessen, Lernräumen und Ereignissen) anwenden. Dieser Ansatz enthält wichtige Argumente für post-koloniale Perspektiven: So können Bildungssysteme in der *majority world* nicht einfach als deviante Kopien ihrer Vorbilder aus der *minority world* beschrieben werden, sondern als distinkte relationale Emergenzprozesse, die spezifische soziale Phänomene entstehen lassen. Dabei wird konsequent jede ex- oder implizite Hierarchisierung vermieden, die etwa das Bildungssystem der *minority world* als das richtigere und solche in der *minority world* als (bislang) defizitäre Kopien ansehen.

Zum anderen wird in dieser Perspektive deutlich, dass sogenannter Erfolg und Misserfolg in Schulkarrieren nicht als Ergebnis individueller Leistung zu bewerten ist (wie dies in aller Regel in schulischen Bewertungssystemen geschieht), sondern als Ergebnis einer Vielzahl unterschiedlicher Relationen und deren Dynamiken, die die Akteur\*innen erst konstituieren. In relationaler Perspektive müssen Verhalten und so-

ziale Prozesse mit Referenzen zu den sozialen Relationen erklärt werden, die die Akteur\*innen zu Netzwerken verknüpfen, unabhängig von Willen, Glaubensvorstellungen oder z.B. sogenannten Werten der Akteur\*innen. Sozialstrukturen sind demnach „regularities in the patterns of relations among concrete entities; it is *not* a harmony among abstract norms and values or a classification of concrete entities by their attributes“, so White et al. (1976, S. 733–734; Hervorhebung im Original). In Konsequenz meint dies für unser Verständnis von Bildung, dass beispielsweise nicht Personen Erfolg oder Misserfolg ‚haben‘, sondern dass Lernpositionen im Bildungsprozess durch eine Vielzahl von Relationen emergieren, wobei auch räumliche wie temporale Relationen von Relevanz sind. Solche Positionen unterscheiden sich dann u.U. deutlich hinsichtlich der involvierten Relata sowie der unterstützenden oder behindernden Strukturen (Häußling, 2008). Es kann so gezeigt werden, wie etwa im Netzwerk innerhalb des Klassenzimmers Lernpositionen emergieren, die Lernen stark erschweren oder nahezu verunmöglichen (ebd.). Die relationale Perspektive verweist auf die Dynamiken, die ein soziales Phänomen hervorbringen, statt mit Zuschreibungen an Subjekte Prozesse zu individuellen Problemen zu vereinfachen.

### 3.1 Adäquate Beschreibungen globaler Zirkulationsprozesse von Wissen:

#### *Trading zones of knowledge*

Wissen zirkuliert zwischen unterschiedlichen Kontexten, wenn diese direkt oder auch indirekt in Kontakt geraten, so die Grundannahme der trading zones of knowledge von Galison (1997). Dies gilt folglich also auch für Bildungsinstitutionen, -praktiken und -inhalte. Im Folgenden wird dieses Konzept mit dem der stories aus der Netzwerktheorie (White, 2008) kombiniert, um globale Bewegungen und Dynamiken von Sinnkonstruktionen theoretisch fundiert analysieren und beschreiben zu können. Es wird damit möglich, globale Bewegungen von Wissen jenseits von hierarchisierenden Setzungen in den Blick zu nehmen, eine wichtige Voraussetzung für eine post-koloniale Perspektive (ausführlicher Clemens, 2022). Denn anders als etwa das Konzept der Diffusion von Meyer & Ramirez (2005), in dem es zumeist ein Zentrum und eine oder diverse Peripherien gibt und entsprechend nur eine Richtung, in die Wissen diffundiert – nämlich vom vermeintlichen Zentrum zu der oder den Peripherien – hat die trading zone immer und unausweichlich einen reziproken Charakter. Im Konzept der Diffusion verteilt sich Wissen gasartig zumeist einseitig von der minority world zur majority world: dem Teil der Welt, der in dieser Perspektive als weniger ‚entwickelt‘ betrachtet wird und der ‚Modernität‘ beweisen möchte, indem er als ‚modern‘ angesehene Konzepte übernimmt. In den trading zones dagegen wirkt jeder Kontakt automatisch in beide Richtungen, bzw. auf alle beteiligten Akteur\*innen. Damit ist diese Perspektive sehr viel besser geeignet, enthierarchisierende Beobachtungswerkzeuge zur Verfügung zu stellen. Sie muss nicht die bereits wertende Einteilung von Zentrum

und Peripherie vornehmen, und kann damit hierarchisches Denken und die Reproduktion kolonisierender Blickwinkel vermeiden. Der indische Wissenschaftshistoriker Dhruv Raina (2016) hat wiederholt gegen diese hierarchisierende Perspektive argumentiert, die die majority world zur Peripherie und zu Konsument\*innen von Wissen degradiert, während die minority world als die (mehr oder weniger einzige) Produzent\*in von Wissen ausgerufen wird. In seinen post-kolonialen Analysen zur Zirkulation von wissenschaftlichem Wissen betont er ebenfalls die Reziprozität dieses Prozesses und zeigt anhand von Beispielen auf, dass Indien nie passiver Konsument sogenannten modernen Wissens war (Raina, 2011).

Galison (1997) beschreibt die Emergenz von Wissen als Produkt des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Sinnformen und damit gegenseitiger Beeinflussungen. Anders als im Konzept der Diffusion ‚reist‘ Wissen hier gleichzeitig in alle möglichen Richtungen. Es wird von einem kontinuierlichen Fluss und einer Zirkulation von Wissen in einer Zone ausgegangen. Entsprechend ist dies für Galison ein nicht gerichteter Prozess. Dabei lehnt er die Vorstellung ab, dass diese Dynamiken teleologisch auf eine immer größer werdende Kohäsion von Wissen zulaufen. Wissen ist hier ein stör anfälliger, schwer zu durchdringender Prozess, ein Objekt permanenter Kommunikation und Gegenstand von Verhandlungen, ausgetragen zwischen vielen verschiedenen Relata. Es emergiert als Zusammenspiel im beständigen gegenseitigen Austausch unterschiedlicher Beteiligungen, also unter den Bedingungen von Reziprozität, was jedoch keinesfalls Symmetrie im Austausch beinhalten muss. Jedes Wissen, das wir heute kennen, ist unausweichlich hybrid. Alle involvierten Relata erlegen dem Austauschprozess immer Beschränkungen auf, was die jeweilige Emergenz von Wissen prägt.

Um nun kolonisierenden sozialen und kognitiven Strukturen oder auch cognitive empires (de Sousa Santos, 2018) entgegenzuwirken, ist es nicht nur wichtig, diese dynamischen Aushandlungsprozesse und Wege rund um die trading zones of knowledge zu beschreiben, sondern die Existenz dieser Zusammenhänge als solche wahrzunehmen und die Beiträge unterschiedlichster Relata zur Emergenz von global zirkulierendem Wissen neben denen aus der minority world zunächst zu akzeptieren. Die globalen, vielfältigen Beiträge zu dem Strom aus Wissen zu allen Zeiten müssen bewusst und sichtbar gemacht werden (Clemens, 2021).

### 3.2 Das Konzept der *stories* in der Netzwerktheorie

Das Konzept der *stories* in der Netzwerktheorie hilft, genauer zu fassen, wie das, was dort in den Zonen verhandelt wird, beschrieben werden kann. Ohne Sinn kann es für die Netzwerktheorie keine sozialen Beziehungen geben, er lässt diese emergieren und ermöglicht ggf. ihre Aufrechterhaltung. In *stories*, also höher aggregierte Sinnformen,

wird Sinn nach White (2008) in stabilere Formen von Sinn übersetzt. Dies ist wiederum eine Voraussetzung, dass Sinn überhaupt über Netzwerke hinweg in andere (auch global) zirkulieren kann. Hier überschneiden sich Whites Überlegungen zu den Funktionen von Sinn mit der Systemtheorie und Luhmanns Überlegungen zum Konzept der Semantik (1993).

*Stories* sind grundsätzlich immer abhängig von dem Gebrauch in konkreten Situationen. Sie erklären Akteur\*innen, was geschieht und wie dies vonstattengeht. Akteur\*innen nutzen sie, um ihre Erwartungen oder Ansprüche in Beziehungen zu strukturieren oder überhaupt einen Sinn in das *messy social*, wie White (2008) sagt, zu bringen. Ihre Wirkmacht bekommen sie durch ihre Anschlussfähigkeit im konkreten sozialen Vollzug, würde Luhmann (1993) formulieren. Wissen wird durch seine Praxistauglichkeit validiert, sagt Powell (2013), oder anders gesagt: „one can never know objects independently of the relations through which one encounters them“ (ebd., S. 203). Zugleich tragen *stories* dazu bei, handlungsrelevante soziale Muster emergieren zu lassen, die sich in spezifischen Kontexten und durch abweichende Handlungen erneuern und beständig wandeln (Coe & Alber, 2018). Die Idee, dass die Ermöglichung des Schulbesuches eine zentrale elterliche Verpflichtung ist, anhand derer nicht zuletzt gute Elternschaft sichtbar wird, hat sich beispielsweise in Benin erst in den vergangenen 25 Jahren durchgesetzt und Handlungsrelevanz erreicht (Alber, 2023).

Dies gilt im Übrigen für jede Art von Wissen und unterstreicht seinen relationalen Charakter: In dieser Perspektive gibt es weder die Akteur\*in noch das Wissen unabhängig von den Relationen, die sie hervorbringen. Man ‚hat‘ also kein Wissen, sondern es emergiert im jeweiligen Vollzug und durch die Dynamiken der jeweiligen Relationen (Clemens, 2021a). Dies schließt in unserer Perspektive Materialität, also nicht-menschliche Relata wie oben eingeführt, ausdrücklich ein (Barad, 2015).

*Stories* müssen daher immer im alltäglichen Vollzug und in Relation zu ihren konkreten Öffentlichkeiten gesehen werden, die diese formen und rahmen. Hier müssen sie im wahrsten Sinne des Wortes Sinn ergeben, ansonsten zirkulieren sie nicht mehr. Sie kombinieren Sinn in ein transportables, relationales Muster oder Netz, auf diese Weise schaffen sie Sinnnetzwerke, die in andere Kontexte transferiert oder dort aktiviert werden können. Öffentlichkeiten wiederum sind der Raum, in dem dieser neue Sinn emergieren muss, ein Horizont von Sinn, so Godart & White (vgl. 2010, S. 572), der nur relational geteilt emergieren und Wirkmächtigkeit entfalten kann. Daher steht die Produktion von Sinn immer in enger Relation zu der gegebenen, jeweiligen Öffentlichkeit. Übertragen auf die vorliegende Forschungsfrage lassen Bildungskonzepte und -praktiken aus der *minority world*, die in neue Kontexte der *majority world* zirkulieren, neue Bildungsfigurationen entstehen, die keinesfalls identisch sind mit denen in der *minority world*.

Konzepte wie das der *trading zones of knowledge* und der *stories* sind wichtig für ein relationales, reziprokes Verständnis der Entstehung von Wissen, auch in post-kolonialer Perspektive. Wissen emergiert in dem je gegebenen Netzwerk, dem spezifischen relationalen Muster der beteiligten Relata, und dies bei jedem Neuauftritt entsprechend neu. Mit Powell (2013) gesprochen hängt das Wissen einer Akteur\*in von den Relationen ab, in die sie eingebettet ist, so wie mit Strathern (1988) Soziabilität von den sozialen Beziehungen abhängt, in die eine Akteur\*in eingebettet ist. Dementsprechend ändert sich Wissen, wenn sich die Relationen ändern, wie auch umgekehrt Wissen Einfluss auf die jeweiligen Relationen nimmt. Gewinnt eine Akteur\*in über neu gewonnene Beziehungen ggf. Zugang zu neuen, dort zirkulierenden Sinnformen, so hat auch dies Auswirkungen auf die Sinnformen, die sie zuvor genutzt hat. Das kann additiv, ergänzend wie auch konfrontativ, widersprechend sein. Und verändert neu hinzukommendes Wissen bestehenden Beziehungen, besonders pointiert, wenn es sich um Wissen handelt, das im jeweiligen Netzwerk bisher unbekannt war. In diesem Sinne konstituieren sich Wissen und Relationen gegenseitig. Dabei ist der Zugang zu – möglichst vielen – Netzwerken (Quantität) möglicherweise eine wichtige Komponente. DiMaggio (1987) hat jedoch darauf hingewiesen, dass insbesondere der Zugang zu unterschiedlichen Netzwerken eine Ressource sein kann, denn dieser ermöglicht Akteur\*innen den Zugang zu unterschiedlichen *stories* und erlaubt ihnen, sich in unterschiedlichen Kontexten sozial einzuüben (Clemens, 2019).

Diese grundsätzliche Reziprozität von Wissen und Relationen bietet eine Möglichkeit der Erklärung, weshalb auch die heutige globale Zirkulation von spezifischen Bildungskonstruktionen und -praktiken entgegen mancher Narrative einer zunehmenden Homogenisierung tatsächlich zu stark differierenden Bildungsfigurationen und entsprechenden Lernnetzwerken in je unterschiedlichen Kontexten führt. Es setzt sich also aufgrund der beschriebenen Dynamiken keinesfalls eine homogene Bildungssituation weltweit durch.

#### 4. Methodischer Zugang

Im Projekt *Making a Living* im Rahmen des Exzellenzclusters *Africa Multiple. Reconfiguring African Studies* habe wir uns dem Forschungsgegenstand und dem Feld multiperspektivisch und transdisziplinär, sowie mithilfe der Kombination verschiedener sozialwissenschaftlicher Erhebungsmethoden genähert. Dabei haben wir uns an einem Vorgehen orientiert, das unserer theoretischen Ausrichtung entspricht und kompatibel zu einem relationalen Verständnis von Wissen ist. Wir sehen unser Vorgehen hier artverwandt mit der Relationalen Ethnographie Matthew Desmonds (2014), sowie relationalen ethnographischen Ansätzen, und nicht zuletzt in der Tradition der For-

schung von Elias & Scotson (2002) stehen. Unser Forschungsinteresse ist, zu verstehen, innerhalb welcher Figurationen junge Frauen und Männer aus Nordbenin dazu kommen, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten und sich in die verschiedenen Bereiche ihrer Gesellschaft zu inkludieren sowie zu erforschen, welche Rolle verschiedene Bildungsinstitutionen dabei spielen.

Dabei fassen wir die an unserer Untersuchung beteiligten Menschen nicht individualistisch etwa als Tragende von Wissen oder einer (Bildungs-)Biografie auf, sondern rücken die Figurationen von Relationen in den Mittelpunkt, die die sozialen Phänomene hervorbringen. Bei Desmond (2014) ist dies Obdachlosigkeit, bei Elias & Scotson (2002) das Dasein als Außenseiter\*in sowie etablierte Positionen, und bei uns die je spezifische Figuration innerhalb derer der Lebensunterhalt bestritten wird. Gemäß Desmonds (2014) Beschreibung: „Poverty is not a thing, it is a relation“ (ebd., S. 568), steht immer der Emergenzprozess, der ein Phänomen hervorbringt, im Zentrum, nicht etwa Gruppen oder Orte, die herkömmlich in soziologischen Ethnographiestudien betrachtet würden. Er stellt vier Eckpfeiler eines adäquaten relationalen ethnographischen Vorgehens auf, nämlich Felder (also räumliche Konfigurationen, die aus Beziehungen bestehen) anstelle von (scheinbar fixen) Orten zu untersuchen, und zweitens Grenzen statt begrenzte Gruppen. Auch hier geht es wieder um die Beziehungen, die Grenzen zu Grenzen machen, und nicht um feste Einheiten. Drittens fordert Desmond, Prozesse zu erforschen und sich damit nicht auf ‚prozessierte‘ Menschen zu beschränken. In seinem Fall bedeutet dies, den Prozess der Zwangsräumung zu erforschen und nicht die zwangsgeräumten Personen, womit möglichst alle am Prozess Beteiligte in die Forschung mit einbezogen werden sollen. Viertens fordert Desmond (2014), den Blick nicht auf vermeintlich statische Gruppenkulturen zu richten, sondern auf kulturelle Konflikte, bei denen die Gruppen und ihre Abgrenzungen sichtbar werden. Die Grenzen eines Phänomens werden damit zentral, das Umstrittene, die Aushandlungen und Interaktionen. Entsprechend müssen sich Forschende auf die Suche nach den relevanten Knoten, den Relata machen, die das untersuchte soziale Phänomen hervorbringen. Dies hat unser Vorgehen angeleitet, wobei wir nicht-menschliche Relata in Anlehnung an Barad (2015) miteinbezogen haben. Wir begannen 2020 unter den herausfordernden Bedingungen der COVID-Pandemie mit einer Fragebogenerhebung aller Abiturient\*innen in einem Dorf mittlerer Größe im ländlichen Nordbenin. Im Anschluss befragten wir eine Vergleichsgruppe von jungen Männern und Frauen, die gar nicht oder nur wenige Jahre zur Schule gegangen waren. Dabei kann unser konkretes Projekt auf viele Jahre empirischer Forschungen im ländlichen Nordbenin durch Erdmute Alber, die auch sehr spezifisch in unserer Forschungsregion gearbeitet hat, aufbauen (Alber, 2000).

An die beiden standardisierten Erhebungen schlossen sich teilnehmende Beobachtungen, Interviews und informelle Gespräche, ethnographische Raumbesichtigungen, egozentrierte Netzwerkkarten und andere Feldzugänge an (Tamou, 2023). Aus Platzgründen ist es nicht möglich, hier auf alle eingesetzten Methoden gesondert einzugehen, nachfolgend werden aber die egozentrierten Netzwerkkarten kurz erläutert, da eine solche Netzwerkkarte im Fallbeispiel aufgegriffen wird. Sie beschreiben ein Netzwerk aus der Perspektive einer Person (Ego) (Kahn & Antonucci, 1980), die mithilfe sogenannter Namensgeneratoren nach den Personen gefragt wird, die hinsichtlich der Fragestellung für ihn relevant erscheinen. Ein solcher Namensgenerator kann z.B. die Frage sein, wen es in Egos Umgebung gibt, den er oder sie um Unterstützung bitten kann. Die nun genannten Namen und Personen werden dann in die Netzwerkkarte eingetragen. Ihr Abstand von Ego drückt die Bedeutung aus, die ihnen zukommt. Je näher sie am Mittelpunkt (Ego) stehen, umso wichtiger sind sie (siehe Abb. 1). Für uns stellten die Netzwerkkarten einen methodischen Zugang dar, der mit den anderen kombiniert wurde. Dies erschien uns wichtig, um den ego- und damit personenzentrierten *bias* der Netzwerkkarte abzuschwächen. Wie am Fallbeispiel dargestellt wird, ging es uns sodann darum, möglichst viele Relata zu identifizieren, die in das Netzwerk einer Person (Ego) eingebunden sind. Nicht zuletzt deshalb müssen aus unserer Sicht egozentrierte Methoden für ein relationales Vorgehen mit anderen Methoden kombiniert werden, weil der relationale Ansatz davon ausgeht, dass viele Dynamiken in Netzwerken jenseits der Aufmerksamkeit und oftmals auch der Kenntnis der Akteur\*innen stattfinden (White, 2008).

Ziel des Projekts ist es, anhand der Lernräume und Bildungswege von Jugendlichen die diversen Relata und Relationen zu identifizieren, die diese Lernnetzwerke konstituieren. Dabei privilegieren wir keine spezifischen Bildungsinstitutionen (wie die Schule) oder Lernräume (wie die familiären Lernprozesse, die Kindern landwirtschaftliches Wissen vermitteln) im Projekt,<sup>6</sup> vielmehr stellen wir dichotome Sichtweisen wie traditionell versus modern generell in Frage, indem wir multiple Relationen betonen. Wir identifizieren unterschiedlichste Relata wie Schule, Zertifikate, Agrarland, technische Gegenstände, Werkstätten, Familienangehörige und diverse Lernräume (wie z.B. ein Internetcafé oder ein Jugendtreffpunkt an einer Straßenkreuzung) sowie dominante *stories* wie „Alle Kinder sollen zur Schule gehen“, „Bildung ermöglicht eine sichere Anstellung“ oder „Mädchenbildung fördert ökonomisches Wachstum“ – dies alles sind Parolen, die auf Plakaten und Werbetexten für Schulbildung in Benin in der Öffentlichkeit sehr präsent sind und immer wieder von den Akteur\*innen aufgegriffen werden. Wir betrachten das spezifische Netzwerk, das diese zusammen bilden und arbeiten den Einfluss aller Relata auf die Lernnetzwerke heraus. Dieser Ansatz hat sich insofern als fruchtbar erwiesen, als die Lebenswege und Lernkarrieren

der Jugendlichen, die wir begleiten, unterschiedlichste Räume verbinden und zugleich nur durch die konstituierenden Netzwerke von Relationen verständlich werden.

## 5. Unterschiedliche Bildungsfigurationen und ihre Spezifika: das Beispiel des ländlichen Benins<sup>7</sup>

Aus Platzgründen können wir den nationalen und regionalen Hintergrund der Republik Benin nicht ausführlich darstellen. Wichtig ist jedoch zu wissen, dass die stark agrarisch orientierte Republik Benin in internationalen Rankings zu den ärmsten Ländern weltweit gezählt wird.<sup>8</sup> Auch wenn solche quantifizierenden Einordnungen aus einer relationalen Perspektive hinterfragt werden könnten, geben sie doch einen Anhaltspunkt für die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Menschen ihren Lebensunterhalt erwerben. Intern ist das Land durch ein starkes Nord-Süd-Gefälle gekennzeichnet, das ein Produkt kolonialer Beziehungen und Institutionen ist. Bis heute liegt ein Großteil relevanter Bildungsinstitutionen im Süden, wo, ebenfalls bis heute, das formale Bildungsniveau weitaus höher ist als im Norden des Landes. Seit dem Ende der neunziger Jahre haben verschiedene Wellen von Einschulungskampagnen in unserer Forschungsregion die Haltung zur Schulbildung stark verändert. Es hat sich zunehmend als Standard durchgesetzt, Kinder zumindest für kurze Zeit einzuschulen, ohne dass damit jedoch eine flächendeckende Durchsetzung der Vorstellung einer Schulpflicht für Kinder und Jugendliche erfolgt wäre. Diese ist zwar gesetzlich verankert, jedoch verzichtet der Staat bisher darauf, diese durchzusetzen (Zusammenfassend Alber, 2023). Unsere Forschungsregion im ländlichen Nordbenin ist von diesen Entwicklungen insofern geprägt, als die meisten Eltern der heutigen ländlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen keine oder kaum eine formale Schulbildung haben. Die *story*, Schulbildung ver helfe zum Erfolg und sozio-ökonomischen Aufstieg, hat seit den großen Einschulungskampagnen im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts zu einer großen Steigerung der Einschulungsraten geführt. Schulbildung wird jedoch nicht als entscheidende oder einzige Form, sozialen Aufstieg zu ermöglichen, angesehen. Ein Grund hierfür ist aus der Perspektive vieler Menschen aus dem Norden, dass die ökonomischen und institutionellen Zentren und mit ihnen auch die formalen Arbeitsmärkte weit entfernt, im Süden des Landes liegen. Im ländlichen Raum im Norden Benins gibt es, abgesehen vom Lehrer- Polizisten-, oder Krankenpflegeberuf, kaum Arbeitsplätze, für die formale Schulbildung oder weitergehende Ausbildungen eine Voraussetzung sind.<sup>9</sup> Die Arbeitswelt unterscheidet sich daher erheblich von der an Orten, in denen formale Arbeitsplätze die Norm sind (für die Arbeitswelt in der *majority world* allgemein Clemens & Biswas, 2019). Der Borgu, unsere Forschungsregion, ist ein Zentrum für wichtige *cash crop* Produkte, wie Baumwolle, Cashewkerne oder Soja, mit deren Anbau nach wie vor junge Menschen in der Landwirtschaft Geld

verdienen können. Die Landwirtschaft bleibt, wie unsere Forschungen zeigen, eine ganz wesentliche Rückfalloption für junge Menschen, die in anderen Arbeitsfeldern kein Auskommen finden. Da das Land inzwischen weitgehend vermessen ist und sich zumeist im familiären Besitz befindet, ist es für junge Menschen unerlässlich, auf familiäre Einbindung zu achten, um Zugang zu Land zu erhalten.

## 6. Das Fallbeispiel Kouagou

Zu Beginn unserer Studie im Jahr 2021 ist Kouagou 22 Jahre alt und hat gerade seine Hochschulreife bestanden. Schon seine Schulzeit war von schwierigen Bedingungen geprägt. Da seine Eltern nur die ersten Jahre des Schulbesuchs finanzierten, begann er neben der Schule zu arbeiten, um die Schulbücher und -gebühr bezahlen zu können, und musste Schulklassen mehrfach wiederholen. Unter anderem arbeitete er in der Landwirtschaft beim Soja- und Maisanbau. Sowohl die Wiederholungen als auch das Arbeiten neben der Schule ist für unseren Forschungskontext typisch. Aus unserer Fragebogenerhebung des gesamten Abiturjahrganges 2020, die aus 167 jungen Männer und 68 junge Frauen sowie eine Vergleichsgruppe von 527 jungen Männern und 514 Frauen mit kurzen Schulkarrieren<sup>10</sup> (im Alter von 19–22 Jahre) bestand, wurde dies ersichtlich. Von diesen wiederholten 58 % mindestens ein Schuljahr (viele mehrere), nur 27 % dieser Gruppe besuchten die Grundschule in den vorgesehenen sechs Jahren. 38 % von ihnen arbeiteten bereits während der Grundschulzeit neben der Schule, ganz überwiegend in der Landwirtschaft.

In der Schule lernt Kouagou ein Mädchen kennen, die 2016 ein Kind von ihm bekommt. Zum Zeitpunkt unseres ersten Kontaktes wird ein zweites Kind geboren. Kouagou beschreibt seine Frau als große Unterstützung.

In der Folge beginnt er in der Hauptstadt ein Englischstudium, auch er orientiert sich an den kursierenden *stories*, dass Bildung – und zwar ein möglichst hoher Bildungsabschluss – ihm eine Anstellung bringen und absichern wird. Aber er kann sich das Leben und das Studium in der Stadt nicht dauerhaft finanzieren, zudem muss er für seine Frau und die Kinder aufkommen, deshalb kehrt er 2022 ohne Studienabschluss in das Dorf zurück. Nun handelt er mit allen möglichen Produkten und arbeitet saisonal in einer Baumwollfabrik. Zunächst betätigt er sich als Ankäufer von Cashew-Nüssen, später verkauft er Medikamente und Wasserbeutel. Landwirtschaft bleibt aber immer ein Teil seines Lebensunterhaltes, den er jedoch kaum für sich und seine kleine Familie erwirtschaften kann.

Zum Zeitpunkt seiner Rückkehr ins Dorf wird diese egozentrierte Netzwerkkarte mit ihm erstellt:

Redesigned by Issa Tamou/Kouagou

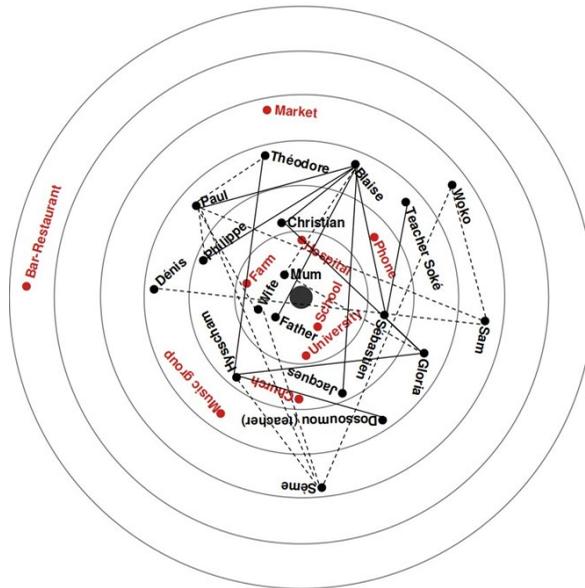


Abbildung 1: Egozentrierte Netzwerkkarte von Kouagou (Quelle: eigene Darstellung).

Der Namensgenerator der Karte war dem Anliegen des Projektes gemäß (*making a living*), welche Personen oder andere Relata für Kouagou wichtig sind, um seinen Lebensunterhalt zu bestreiten. Entsprechend sieht man auf der Karte Menschen wie nicht-menschliche Akteur\*innen, die für ihn von Bedeutung sind. Zu den nicht-menschlichen Akteuren zählen die Schule oder das Smartphone. Die intensiveren Beziehungen sind durchgezogen, die anderen gestrichelt.

Interessant ist, dass Kouagou zum Zeitpunkt der Kartenerstellung der ‚Universität‘ noch immer einen exponierten Platz einräumt, obwohl er die Universität nach kurzer Studiendauer längst verlassen hat. Obwohl sie also keinerlei Einfluss auf das Bestreiten seines Lebensunterhaltes hatte oder hat, sind die entsprechenden *stories* offensichtlich sehr dominant. Die Universität steht gleichberechtigt in der gleichen Nähe zu Ego wie die Farm und das Krankenhaus, für das er tatsächlich Medikamente verkauft.

Ein Jahr später hat sich an seiner Position wenig verändert. Viele kleine Tätigkeiten, meist kurzfristig, sichern seinen Lebensunterhalt. Eine Konstante ist das Land,

dass er zusammen mit anderen Familienmitgliedern bewirtschaftet. Hinzu kommt 2023, dass er seiner Frau hilft, einen Friseursalon einzurichten. Die Ausbildung der Frau führt zu einem neuen Standbein (unter vielen) für die Familie.

Auch hier sehen wir, wie *stories* die Arbeits- und Ausbildungsräume von (jungen) Frauen in Benin verändert haben. Im vergangenen Jahrzehnt haben immer mehr junge Frauen Ausbildungsberufe ergriffen, und zwar vor allem jene jungen Frauen, die den Übergang in die Sekundarschule geschafft haben, sie jedoch nach wenigen Jahren beendeten, meist im Zusammenhang mit einer Schwangerschaft. Für diese Frauen hat es sich als neue Norm etabliert, von der Schwiegerfamilie eine Ausbildung, meist zur Friseurin oder Schneiderin, finanziert zu bekommen. Dies kann als eine Variante der *story*, Bildung führe zum Erfolg, angesehen werden. Nach der Heirat bzw. mit dem ersten Kind wird es lokal als nicht sinnvoll (und überdies finanziell und logistisch kaum zu stemmen) angesehen, wenn die jungen Frauen ihre Schulkarrieren fortsetzen. Eine selbständige Tätigkeit und ein Beitrag zum Familieneinkommen durch einen Ausbildungsberuf gilt jedoch als angemessene Kompensation für das Ende der Schulkarriere durch Schwangerschaft (ausführlicher in Alber, 2023).

Die Diversifizierung der Einnahmequellen, und zwar sowohl für junge Männer wie für Frauen, ist für den von uns untersuchten Kontext prägend. Ausnahmslos alle von uns begleiteten und befragten Personen navigieren äußerst diversifiziert (Katz, 2004) und prekär zwischen unterschiedlichen Einnahmequellen und Beschäftigungen. Niemand verfügt über eine einzige, feste Anstellung, wie es die Geschichte aus der *minority world* suggeriert. Selbst wenn die Hochschulreife erreicht wird, führt dies nicht unmittelbar zum Eintritt in die formale Arbeitswelt. Die Arbeitslosigkeit auch unter jungen Menschen mit Bildungsabschlüssen in der *majority world* ist gut dokumentiert (Baah-Boateng, 2016; Ackah-Baidoo, 2016). Vielmehr sind anderen Lernorte zentral, um den Lebensunterhalt zu bestreiten und einen anerkannten Platz als Erwachsener zu finden. Die auch heute überlebenswichtigen landwirtschaftlichen Kompetenzen werden zum Großteil in der Familie erlernt. Andere Lernorte sind etwa Internetcafés, aber auch *on-the-job* Erfahrungen in Ausbildungsberufen, stärker informellen Ausbildungen (wie dem Erlernen des Fahrerberufs durch die Begleitung von Lastwagen oder Taxifahrern), oder der Arbeitswelt (etwa auf dem Bau). Materialitäten spielen in diesem wie in allen anderen Lernnetzwerken, die wir erhoben haben, eine zentrale Bedeutung. So ist Kouagou für seine händlerischen Tätigkeiten völlig auf sein Mobiltelefon angewiesen. Auf der Netzwerkkarte ist es entsprechend in einer mittleren Nähe zu Ego eingezeichnet. Auch in anderen Fallstudien sind technische Geräte wie Mobiltelefone und Laptops von entscheidender Bedeutung für die Lernnetzwerke.

## 7. Diskussion

Im ländlichen Benin zirkulieren *stories* über den Zusammenhang von Bildung und sozio-ökonomischen Erfolg. Vorstellungen von sozialem Aufstieg durch Bildung sind anschlussfähig in bestimmten Bildungsfigurationen der *minority world*, häufig jedoch nicht in allen Konfigurationen der *majority world*. Im Kontext des ländlichen Benins mit schwachen staatlichen Strukturen und Angeboten, sowie einer lokal auf Subsistenz und einer Vielzahl kleineren Formen der Einkommensgenerierung gerichteten Wirtschaft, haben diese *stories* kaum Bezug zur Lebensrealität. Denn sie hält nur für sehr wenige Menschen formale Arbeitsplätze bereit, die ausreichen, um eine Familie zu ernähren. Schul- und sogar Universitätsbildung führen daher sehr häufig nicht zum erwünschten Erfolg. Im Gegenzug kommt den familiären Beziehungen die Aufgabe zu, Menschen im Falle von Krankheit und Krisen zu unterstützen. Dies gilt umso mehr als die staatlichen Sicherungssysteme ausschließlich für Menschen in formalen Arbeitsbeziehungen gelten, so dass die Teilnehmer\*innen unserer Studie davon praktisch gar nicht profitieren können. Mit Luhman (1993) gesprochen zeigt die Semantik der *stories* keine Entsprechung zum Alltag der Menschen, und ihre strukturelle Koppelung zu diesen sozialen Strukturen ist nicht gegeben. Entsprechend lässt sich eine Ernüchterung hinsichtlich der Erfolgchancen formaler Bildung beobachten, insbesondere bei den Jüngeren. Während oftmals die Elterngeneration noch eher an die Idee von Aufstieg durch Bildung glaubt, beobachtet die Generation der Kinder im Schulalter die Arbeitslosigkeit älterer Geschwister und anderer im eigenen Umfeld, und die Skepsis wächst. Die Elterngeneration ist zudem enttäuscht, dass ihre Investitionen in die Schulbildung ihrer Kinder so wenig Erfolg brachten (Alber, 2023a).

Zugleich sind die familiären Beziehungen nicht allein für den Krisen- und Krankheitsfall wichtig, sondern auch als Zugang zu Ressourcen. Für Kouagou ist der Zugang zu Land über seine Familie überlebenswichtig. Auch lebt er, wie viele seiner Altersgenossen, und wie es in den Generationen zuvor ohnehin üblich war, auf dem Grundstück seiner Eltern. Gleichzeitig zeichnet sich mit dem Friseursalon seiner Frau eine neue Option ab, die zum sich neu herausgebildeten Muster der selbständigen Erwerbsarbeit von Frauen im ländlichen Raum auch außerhalb der Landwirtschaft passt.

Unsere Analyse der globalen Zirkulationen wie auch der spezifischen sozialen Phänomene, die *on-the-ground* emergieren, zeigt die Potentiale des relationalen Ansatzes für eine post-kolonial ausgerichtete Erziehungswissenschaft wie auch für eine interdisziplinäre Bildungsforschung auf. Wir erproben sie im Austausch zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialanthropologie und entwickeln sie weiter. Dazu gehört vor allem, die Akteur\*innen in ihren jeweiligen Bezügen wahrzunehmen und die Relevanz von Relata herauszuarbeiten, die zunächst nicht im Rahmen einer Studie zu

Bildung wahrgenommen würden: Die Bedeutung von Land und Technik (Mobiltelefone) etwa oder die spezifische Rolle der Familienbeziehungen, über die Unterstützung der Eltern bei den formalen Bildungswegen der Kinder hinaus. Unsere Studie unterstützt zudem das Vorgehen, nicht-menschliche Akteur\*innen in Forschung und Analyse einzubeziehen. Ein anschauliches Beispiel dafür ist die Bedeutung von Mobiltelefonen als Instrumenten der Weiterbildung, oder, einmal mehr, die Relevanz des Besitzes bzw. des Zugangs zu Land in der *majority world*, die bspw. auch Jeffrey et al. (2004) im Kontext Indiens herausarbeiten konnten. In ihrer Studie werden zwei Gruppen untersucht, beide benachteiligt, nicht anerkannt von den privilegierten Schichten und die sich jeweils aus Personen zusammensetzen, die der ersten Generation in ihren Familien mit höherem Bildungsabschluss angehören. Während eine Gruppe eher hohe Erwartungen an ihren Bildungsabschluss formuliert und unbedingt eine Anstellung (*white collar job*) mit entsprechender sozialer Mobilität erreichen will und deshalb als unwerte betrachtete Arbeit mit den Händen ablehnt, ist die andere Gruppe auch bereit, die handwerkliche Arbeit ihrer Gemeinschaft auszuüben. Über ihren Zugang zu Land kann sie sich durch landwirtschaftliche Tätigkeiten absichern, was der anderen Gruppe nicht möglich ist (ebd. 2004).

Im ländlichen Benin kann das Versprechen von Aufstieg durch Bildung und die damit verbundenen *stories* also nicht dadurch umgesetzt werden, dass Eltern noch mehr in die Bildung ihrer Kinder investieren – sie tragen schon heute einen Großteil der Kosten für die Bildungssysteme. Dies wäre allein durch grundlegendere Neukonfigurationen der Relationen in den Netzwerken, Arbeitsmärkten, sozialen Sicherungssystemen und Ressourcen möglich, und hier vor allem durch die Schaffung von mehr Arbeitsplätzen und die Transformation sozialer Sicherungssysteme. Nicht zuletzt müssten sich die Bildungsinstitutionen selbst grundlegend ändern und stärker den Konfigurationen der *majority world* angleichen. Da dies nicht zu erwarten ist, ist es aus unserer Sicht vielversprechender, die Konfigurationen in der *majority world* mithilfe adäquater Methoden besser zu erforschen und zu verstehen, als an *stories* der *minority world* festzuhalten und diese, wie schon viel zu lange, der Mehrheit der Menschheit aufkrotyieren zu wollen.

### Anmerkungen

1. Diese Arbeit entstand im Rahmen des von uns gemeinsam geleiteten Teilprojekts „*Making a Living: Learning trajectories towards the ability to earn a livelihood*“ im Exzellenzcluster Africa Multiple an der Universität Bayreuth, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder – EXC 2052/1 – 390713894.
2. Alber, 2023. Zu den unterschiedlichen Auswirkungen der britischen und französischen kolonialen Bildungspolitik siehe den aufschlussreichen Vergleich Nigerias und Dahomey/Benins bei Asiwaju (1975). Zu den kolonialen Missionsschulen in Dahomey Bohr (1984).

3. Zum Übersetzungsbegriff siehe hier Behrends, Park und Rottenburg (2014).
4. Als Fallbeispiel, bei dem die Übertragbarkeit extrem in Frage gestellt wird, siehe Hoock (2024).
5. Mit dem Konzept der *Emergenz* bezeichnen wir, in der Lesart einer relationalen Sozialwissenschaft, die Entstehung, Beibehaltung und Formung sozialer Phänomene, die grundsätzlich nicht als gegeben angesehen werden, sondern als je in einem spezifischen Kontext und in Relation zu spezifischen Netzwerken erscheinend gedacht werden. Die damit bezeichnete beständige Produktion, oder eben Emergenz der sozialen Realität wird als unablässiger Prozess in Raum und Zeit gedacht.
6. Zur Konkurrenz zwischen schulischem Lernen und anderen Lernformen und Kindheiten außerhalb der Schule in Benin siehe Alber (2012).
7. Die für das Fallbeispiel zugrunde liegenden Daten wurden von Issa Tamou erhoben. Ihm gilt unser besonderer Dank.
8. Siehe z.B. <https://ourworldindata.org>
9. Zur Geschichte von Schule und Bildung in Benin siehe zusammenfassend Fichtner (2012), zu Lehrern und Lehrerbiografien Tama (2014), eine rezente Fallstudie zu In- und Exklusionsprozessen bietet auch Bulgrin (2023). Eine Studie zu intergenerationellen Beziehungen in der Forschungsregion findet sich in Alber (2023).
10. Diese Gruppe umfasst Menschen, die die Schule nicht beendeten und spätestens mit der mittleren Reife verließen. Die meisten von ihnen haben nicht einmal die Grundschule beendet.

### Literatur

- Alber, E. (2000). *Im Gewand von Herrschaft. Modalitäten der Macht bei den Baatombu (1895-1995)*. Studien zur Kulturkunde Band 116. Rüdiger Köppe Verlag.
- Alber, E. (2012). Schooling or working? How family decision processes, children's agencies and state policy influence the life path of children in northern Benin. In G. Spittler & M. Bourdillon: *African Children at Work. Working and Learning in Growing Up for Life*. Beiträge zur Afrikaforschung Bd. 52. Lit-Verlag, Münster, 169–194.
- Alber, E. (2023). Entangled navigations: Intergenerational care relations in neoliberal eduscapes in Benin. *Critique of Anthropology*, 43(4), 365–384. <https://doi.org/10.1177/0308275X231216260>
- Alber, E. (2023a). Veränderungen elterlicher Verpflichtungen durch „Bildung für alle“: Eine Untersuchung im ländlichen Raum Nordbenins. *PERIPHERIE*, 171/172, 347–377. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v43i2.07>
- Ackah-Baidoo, P. (2016). Youth unemployment in resource-rich sub-saharan Africa: A critical review. *The Extractive Industries and Society*, 3(1), 249–261. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2015.11.010>
- Asiwaju, A.I. (1975). Formal education in western Yorubaland, 1889-1960: A comparison of the french and british colonial System. *Comparative Education Review*, 19, 434–450.
- Baah-Boateng, W. (2016). The youth unemployment challenge in Africa: What are the drivers? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 413–431.
- Ball, S.J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56, 747–765.
- Barad, K. (2015). *Verschänkungen*. Merve Verlag.
- Behrends, A., Park, S.-J., & Rottenburg, R. (2014). Travelling models: Introducing an analytical concept to globalisation studies. In A. Behrends, S.-J. Park & R. Rottenburg (Hrsg.), *Travelling Models in African Conflict Management. Translating technologies of social ordering* (S. 1–40). Brill.
- Bohr, E. (1984). *Implantation de l'institution scolaire dans l'ancienne colonie de Dahomey: Les écoles des missions chrétiennes (1842–1923) Histoire – Pédagogie – Société*. PhD thesis (unpublished), University of Strasbourg, Faculté de philosophie.

- Bourdillon, M. (Hrsg.). (2024). *African children at work. Working and learning in growing up for life.* Beiträge zur Afrikaforschung, 52 (S. 169–194). Lit. Verlag.
- Bulgrin, E. (2023). Inclusion and exclusion in local governance: A post-development and spatial Perspective on a field study from Benin. *International Perspectives on Inclusive Education*, 19, 93–108.
- Clemens, I. (2019). Dance and struggle: Voraussetzungen und Limitationen der Emergenz von Navigationskompetenzen in sozialen Netzwerken. *Forum Gemeindepsychologie*, 24(2), o.S.
- Clemens, I. (2020). The relationality of knowledge and postcolonial endeavours: analysing the definition, emergence, and trading of knowledge(s) from a network theory perspective. In E.T. Woldegiorgis, I. Turner & A. Brahima (Hrsg.), *Decolonisation of Higher Education in Africa: Perspectives from Hybrid Knowledge Production* (S. 100–117). Routledge.
- Clemens, I. (2021). Wissen und der homo connectus: Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft aus einer relationalen Perspektive. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung: Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 50–70). Velbrück Wissenschaft.
- Clemens, I. (2022). Die Herausforderungen postkolonialer Erziehungswissenschaft: Notwendige Reflexionen theoretischer Grundlagen und Anmerkungen aus einer relationalen Perspektive. In P.D.Th. Knobloch & J. Drerup (Hrsg.), *Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven* (S. 67–92). Transcript Verlag.
- Clemens, I. (2024). Global zirkulierende Bildungskonstruktionen und differente emergierende Bildungsnetzwerke in der minority und majority world. Ein Beispiel aus dem ländlichen Kontext in Benin. In J. Elven & S. Hofbauer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft meets Science & Technology Studies. Zur Fabrikation und Organisation von Wissen und Bildung*. Forthcoming.
- Clemens, I., & Biswas, T. (2019). Rethinking education in times of globalization – but where to start the rethinking? In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 237–250). Budrich.
- Coe, C., & Alber, E. (2018). Age-Inscriptions and Social Change. *Anthropology & Aging*, 39(1), 1–17. <http://anthro-age.pitt.edu/ojs/index.php/anthro-age/article/view/172>
- Dasen, P., & Akkari, A. (2008). *Educational theories and practices from the majority world*. Sage.
- De Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the global south*. Duke University Press.
- Desmond, M. (2012). Eviction and the reproduction of urban poverty. *The American Journal of Sociology*, 118(1), 88–133.
- Desmond, M. (2014). Relational ethnography. *Theory and Society*, 43(5), 547–579.
- DiMaggio, P. (1987). Classification in art. *American Sociological Review*, 52(4), 440–455.
- Elias, N., & Scotson, J.L. (2002). *Etablierte und Außenseiter*. Suhrkamp.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317. <https://doi.org/10.1086/231209>
- Fichtner, S. (2012). *The NGOisation of education: Case studies from Benin*. Rüdiger Köppe Verlag.
- Galison, P. (1997). *Image and logic. A material culture of microphysics*. Univ. of Chicago Press.
- Godart, F.C., & White, H.C. (2010). Switchings under uncertainty: The coming and becoming of meanings. *Poetics*, 38(6), 567–586.
- Häußling, R. (2008). Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 65–78). VS Verlag.
- Hook, T. (2024). Educational reform in times of crisis: The dual missions of corporatized education in Liberia. In E. Cooper, E. Alber & W. Njoya (Hrsg.), *The education alibi. Tracing Education's Entanglements across Contemporary Africa*. University of Michigan Press (im Druck).

- Jeffrey, C., Jeffery, P., & Jeffery, R. (2004). "A Useless Thing!" or "Nectar of the Gods?" The cultural production of education and young men's struggles for respect in liberalizing North India. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(4), 961–981. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.2004.00443.x>
- Kahn, R.L., & Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In P.B. Baltes & O.G. Grim (Hrsg.), *Life Span Development and Behavior* (Vol. 3, S. 253–286). Academic Press.
- Katz, C. (2004). *Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives*. University of Minnesota Press.
- Laumann, E.O. (1979). Network analysis in large social systems: Some theoretical and methodological problems. In P.W. Holland & S. Leinhardt (Hrsg.), *Perspectives on Social Network Research* (Kap. 18). Academic Press.
- Luhmann, N. (1993). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (Band 1). Suhrkamp.
- McGoey, L. (2015). *No such thing as a free gift*. Verso.
- Meyer, J.W., & Ramirez, F.O. (2005). Die globale Institutionalisierung der Bildung. In J.W. Meyer, G. Krücken & B. Kuchler (Hrsg.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (Edition zweite Moderne, S. 212–234). Suhrkamp.
- Powell, C. (2013). Radical Relationism: A Proposal. In C. Powell & F. Dépelteau (Hrsg.), *Conceptualizing relational sociology: Ontological and theoretical issues* (S. 187–207). Palgrave Macmillan.
- Raina, D. (2016). Afterword. In S. Hodges & M. Rao (Hrsg.), *Public health and private wealth: Stem cells, surrogates, and other strategic bodies* (S. 252–268). Oxford University Press.
- Raina, D. (2011). Institutions and Knowledge: Framing the Translation of Science in Colonial South Asia. *Asiatische Studien. Zeitschrift der Schweizerischen Asiengesellschaft*, LXV(4), 945–967.
- République du Bénin (2018). *Plan Sectoriel de l'éducation post 2015 (2018–2030)*, 1. [www.global-partnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2018-10-gpe-benin-esp.pdf](http://www.global-partnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2018-10-gpe-benin-esp.pdf)
- Strathern, M. (1988). *The gender of the gift*. University of California Press.
- Strathern, M. (2020). *Relations. An anthropological account*. Duke University Press.
- Tama, C. (2014). *Être enseignant au Bénin: Les mutations d'un groupe professionnel*. Rüdiger Köppe Verlag.
- Tamou, I. (2023). „Warum gehen die Leute noch zur Schule?“ Debatten über formale Bildung als Ausdruck sich verändernder Beschäftigungslandschaften im postkolonialen Nordbenin. *PERIPHERIE*, 171/172, 307–326. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v43i2.05>
- Vollmer, M.T. (2023). *Educational concepts on the move: the example of PISA in India; a network theoretical perspective*. (Dissertation, Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät). EPub Bayreuth.
- White, H.C. (2008). *Identity and control. How social formations emerge*. Princeton University Press.
- White, H.C., Boorman, S.A., & Brieger, R. L. (1976). Social structure from multiple networks: I. Blockmodels of roles and positions. *American Journal of Sociology*, 81(4), 730–780.
- Woldegiorgis, E.T. (2020). Decolonising a higher education system which has never been colonised. *Educational Philosophy and Theory*, 1–13.



## Going beyond area studies: Wissensproduktion in der vergleichenden Erziehungswissenschaft kritisch betrachtet

*Maria Theresa Vollmer*  
*Universität Bayreuth*

### *Abstract*

Dieser Beitrag stellt die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung interdisziplinärer und internationaler Verflechtungen der vergleichenden Forschung dar und diskutiert Wellgrafs Ansatz einer Ethnografie als Kritik. Im Fokus stehen die Bedingungen von Wissensproduktion. Der Beitrag vertritt die These, dass bei Forschung zu Erziehung und Bildung in Afrika interdisziplinäre und internationale Verflechtungen von Forschungsarbeiten zu Erziehung und Bildung in und ‚beyond‘ afrikanischen Kontexten stärker zu berücksichtigen sind. Eine kritische Wertschätzung bereits existierender Forschung ist wichtig, um zukunftsfähige Formen und Praktiken der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu entwickeln. Ein Forschungsansatz, der beide o.g. Aspekte zusammenbringt, trägt dazu bei, die Bedingungen von Wissensproduktion zu verbessern und soziale und kognitive Gerechtigkeit zu verwirklichen. Der Beitrag schlägt darüber hinaus vor, dass der hier vorgestellte Ansatz Potential für die Analyse globaler Krise(n) und Transformation(en) auch hierzulande hat.

Schlüsselwörter: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Internationalisierung, Relationale Theorieperspektiven auf die Produktion von Wissen, Ethnografie als Kritik

This paper presents the necessity of a greater reception and discussion of interdisciplinary and international interrelations in comparative research and discusses Wellgraf's approach of ethnography as critique. It focuses on the conditions of knowledge production. This paper argues that in doing research on education (Erziehung und Bildung) in Africa, interdisciplinary and international linkages of research (bodies) to the field of education (Erziehung und Bildung) in and 'beyond' African contexts should be considered to a greater extend. A critical acknowledgment of existing research (bodies) is important to develop forms and practices of comparative education research that are sustainable. A research approach that combines both aspects is useful to improve the conditions of knowledge production and to help the realisation of social and cognitive justice. This contribution suggests that the here introduced approach has potential for the analysis of global crises and transformations (as well as in German speaking contexts).

Keywords: Comparative education, internationalization, relational approach to knowledge production, ethnography as critique

## 1. Einleitung: Solidarität im Spiegel postkolonialer Transformation – Bildungsforschung zu ‚Afrika‘ in der Krise?

Der Beitrag basiert auf einem Vortrag im Symposium „Internationale Bildungsforschung im Spiegel postkolonialer Transformationen: Ist Forschung zu Bildung in ‚Afrika‘ in der Krise?“ auf dem 29. DGfE-Kongress 2024 in Halle mit dem Thema „Krisen und Transformationen“, 10.–13. März 2024. Unter einer ‚Krise‘ versteht der Duden „eine schwierige Lage“ aber auch einen „Höhe- und Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung“.<sup>1</sup> *Warum ist Bildungsforschung zu Afrika in der Krise?* Als Antwort sei auf die von Machtstrukturen durchzogenen Bedingungen der Wissensproduktion (z.B. Kerner, 2017) sowie auf die ungleiche Verteilung von Ressourcen hinsichtlich der Ausstattung von Bildungseinrichtungen verwiesen (z.B. Grobbauer & Langthaler, 2022). Ein anderer Aspekt ist in der Krise der Repräsentation von Forschungsgegenständen zu sehen (z.B. Wellgraf, 2020; dies wird später weiter aufgegriffen). Dieser Aspekt ist nicht neu: Die Motivation Diversität in den Bildern von Afrika abzubilden und Afrika nicht nur als Krisenkontinent in Europa wahrzunehmen wurde bereits in den 1990er Jahren geäußert. Hier sei beispielhaft auf eine Ausgabe der ZEP aus dem Jahr 2014 mit dem Titel „Afrikabilder“ (ZEP, 37. Jahrgang, Heft 4) verwiesen.<sup>2</sup> Im Editorial dieser Ausgabe zitieren Frieters-Reermann und Bergmüller (2014, S. 6) eine Fragestellung aus einer ZEP Ausgabe von 1996 mit dem Thema ‚Good News from Africa‘, welche nach den Wahrnehmungen von Afrikaner\*innen fragt, wenn in Europa kontinuierlich nur über Missstände in Afrika berichtet wird und afrikanische Kulturen als exotisch dargestellt werden. Der qualitativen vergleichenden Forschung kommt hierbei eine besondere Rolle zu, da sie nach Böhm (2005, S. 661) zum Ziel hat, Wissen über das Verständnis von Erziehung und Bildung in einem spezifischen Kontext zu produzieren, aber auch durch den Vergleich sowohl allgemeine (kontextübergreifende) Grundsätze als auch Besonderheiten einzelner Kontexte herauszustellen. *Was ist nun krisenbehaftet daran, wie aktuell vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung im afrikanischen Kontext, aber auch in anderen Kontexten des globalen Südens, betrieben wird?* Ein Vergleich kommt mit Wertigkeiten und Bewertung der Vergleichsrelata einher. Ein Relatum wird mit einem anderen verglichen und Referenzpunkte gehen mit Macht und Dominanz einher (Raina, 2016).<sup>3</sup> Grobbauer und Langthaler (2022) verorten die Ursprünge für die vorherrschende globale Bildungsungleichheit im Kolonialismus. Besonders unter postkolonialen Perspektiven denken wir heute über zukunftsfähige Praktiken der Wissensproduktion nach sowie darüber zu sozialer und kognitiver Gerechtigkeit beizutragen (siehe Raina, 2016; Tikly, 2011). Zukunftsfähige Praktiken ermöglichen es, die Wissensproduktion nachhaltiger, gewaltfreier und inklusiver zu gestalten. Dies können

zum Beispiel das Hinterfragen und Verändern von Denkmustern oder auch das Zulassen und Rezipieren multipler Perspektiven auf Themen und Gegenstände sein (vgl. Kerner, 2017, S. 152). Eine Haltung der Solidarität zeigt sich hier im wissenschaftlichen Umgang mit den Erzählungen ‚Anderer‘ oder über ‚Andere‘ (Wellgraf, 2020) und in der Anteilnahme an gegenwärtigen Konfliktlagen spezifischer Kontexte. Solidarität kann politisch motiviert sein, zielt jedoch vor allem auf die Ausbildung eines Zusammengehörigkeitsgefühls.<sup>4</sup> Weiterführender als der Begriff der Haltung einer Solidarität erscheint der Begriff der Verantwortung. Duden definiert Verantwortung als „[mit einer bestimmten Aufgabe, einer bestimmten Stellung verbundene] Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass (innerhalb eines bestimmten Rahmens) alles einen möglichst guten Verlauf nimmt, das jeweils Notwendige und Richtige getan wird und möglichst kein Schaden entsteht“ und weiter „Verpflichtung, für etwas Geschehenes einzustehen [und sich zu verantworten]“.<sup>5</sup> Den Begriff ‚Verantwortung‘ verstehe ich im Folgenden als das Streben nach der Verwirklichung sozialer und kognitiver Gerechtigkeit insbesondere in der Forschung in Nord-Süd-Relationen (Nieke, 2011; Tikly, 2011).<sup>6</sup>

Der Beitrag plädiert dafür Forschung zu Afrika nicht nur einseitig zu betreiben, sondern Forschungsgegenstände in ihrer Relationalität zu erforschen. Relationalität meint hierbei das Verstehen und Analysieren von Bildungsphänomenen in ihrer Sozialität und Ineinander-Verwobenheit (Desmond, 2014; White, 2008). Die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen wird mehr und mehr durch globale Prozesse beeinflusst. Dies ist sowohl in afrikanischen Kontexten wie auch hierzulande spürbar, wenn auch in unterschiedlichen Ausmaßen. Grobbauer und Langthaler (2022, S. 7) merken an, dass Prozesse der Globalisierung, wie beispielsweise Internationalisierung und Privatisierung, weltweit „zur Vertiefung globaler Bildungsasymmetrien beigetragen“ haben. Bezüglich der jüngsten Erfahrungen der Corona-Pandemie sehen viele die bereits existierende Bildungskrise noch verschärft. Internationale Organisationen, wie beispielsweise die UNESCO, sehen die Corona-Pandemie als Auslöser einer globalen Bildungskrise.<sup>7</sup> Mit diesem Begriff soll die Reichweite und Dringlichkeit der Behebung regionaler Bildungsmissstände herausgestellt werden. Grobbauer und Langthaler (2022, S. 4) sprechen von einer ‚Polykrise‘, in welcher die Bildungungleichheit neben der Klimakrise und der Wirtschaftskrise Teil einer multidimensionalen globalen Krisenlage ist.

Dabei ist der globale Süden besonders betroffen.<sup>8</sup> Aber auch hierzulande wird die Bildungskrise wahrgenommen. In einem Bericht der Tagesschau vom 12.03.2023 wird eine Aussage der Bildungsministerin Bettina Stark-Watzinger zitiert, wonach das Bildungssystem in Deutschland in einer tiefen Krise stecke.<sup>9</sup>

Der Begriff einer globalen Bildungskrise ist jedoch nicht neu. Bereits 2008 wird von Dasen und Akkari im Zusammenhang mit einer Kritik an der Ausbreitung und

Umsetzung des westlichen Schulkonzepts in Kontexten des globalen Südens der Begriff ‚world education crisis‘ (ebd. 2008, S. 14) verwendet. Die Weltbildungskrise zeige sich in dieser mangelhaften Umsetzung westlicher Bildungskonzepte, welche nicht auf die kulturelle Diversität regionaler Kontexte im globalen Süden eingeht. Dasen und Akkari (2008, S. 9) schlagen vor, anstelle der Begriffe des sog. globalen Nordens und des sog. globalen Südens, von ‚minority world‘ und ‚majority world‘ zu sprechen. Ausgehend von der unterschiedlichen Bevölkerungsdichte, nehmen sie mit dem Begriff der minority world Bezug auf westliche Kontexte und mit dem Begriff der majority world auf nicht-westliche Kontexte. Mit dieser Umkehrung fordern sie tradierte Denkmuster heraus. Der globale Norden, oftmals als dominant und überlegen wahrgenommen, wird hier aufgrund seiner Bevölkerungsdichte als Minorität bezeichnet und der globale Süden, oftmals als beherrscht und unterlegen wahrgenommen, wird folglich als Majorität bezeichnet. Die Autoren kritisieren, dass eine Minorität die Wissensproduktion und Bildungspraxis im globalen Süden beeinflusst, wohingegen erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte aus der majority world häufig außerhalb des Wissenstransfers erziehungswissenschaftlicher Ideen liegen. Sich dafür zu engagieren, dass diese sichtbar und rezipiert werden sei demnach notwendig. Es gehe dabei um Empowerment, Teilhabe und Anerkennung (Vollmer, 2023, S. 287f). Dies schließt an die o.g. Aufforderung Kerner (2017), Wissensproduktion nachhaltiger, gewaltfreier und inklusiver zu gestalten, an.

Der Ausgangspunkt für diesen Beitrag liegt in einem Unwohlsein gegenüber einer Perspektive, die sich nur auf deutschsprachige Beiträge zur Erforschung von Bildung und Erziehung in Afrika fokussiert. Die erste Fragestellung lautet demnach: Welchen Ertrag und Erkenntnisgewinn erhalten wir aus Beiträgen deutschsprachiger Forschung zu Erziehung und Bildung in Afrika, ohne auf internationale Bezüge – und vor allem Beiträge aus der ‚majority world‘ (Dasen & Akkari, 2008) – zu verweisen? Eine weitere Inspiration ergab sich aus der Beschäftigung mit dem Thema des 29. DGfE-Kongresses 2024 in Halle mit dem Thema ‚Krisen und Transformationen‘. Die zweite Fragestellung lautet: Welches inspirierende Momentum geht von einer Vorgehensweise einer Ethnografie als Kritik (Wellgraf, 2020) für die Analyse globaler Krise(n) und Transformation(en) aus? Eine Verknüpfung beider Fragen sehe ich darin, dass Kritik innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses notwendig ist, um Missstände aufzudecken oder Innovation herbeizuführen. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf den von Wellgraf vorgestellten Ansatz einer Ethnografie als Kritik (Wellgraf, 2020), weil dieser nach Möglichkeiten sucht, die Methode der Ethnografie weiterzuentwickeln.

So werden in diesem Beitrag die folgenden Thesen vertreten. Erstens, bei Forschung zu Erziehung und Bildung in Afrika sind interdisziplinäre und internationale Verflechtungen von Forschungsarbeiten zu Erziehung und Bildung in und ‚beyond‘

afrikanischen Kontexten stärker zu berücksichtigen. Zweitens, eine kritische Wertschätzung bereits existierender Forschung ist wichtig, um zukunftsfähige Formen und Praktiken der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu entwickeln. Drittens, ein Forschungsansatz, der beide o.g. Aspekte zusammenbringt, trägt dazu bei, die Bedingungen von Wissensproduktion zu verbessern und soziale und kognitive Gerechtigkeit zu verwirklichen. Der Beitrag schlägt darüber hinaus vor, dass der hier vorgestellte Ansatz Potential für die Analyse globaler Krise(n) und Transformation(en) auch hierzulande hat.

Nachfolgend werden interdisziplinäre und internationale Verflechtungen der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung dargestellt (2). Im Anschluss werden Möglichkeiten und Grenzen einer Ethnografie der Kritik diskutiert (3). Im Fazit werden die vorgetragenen Gedanken zusammengebracht und reflektiert (4).

## 2. Interdisziplinäre und internationale Verflechtungen der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung

Im Folgenden wird nun die Notwendigkeit der Berücksichtigung interdisziplinärer und internationaler Verflechtungen der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung dargestellt.

### 2.1 Startpunkt der Überlegungen

Wie lässt sich nun ein Phänomen wie die oben skizzierte globale Bildungskrise erforschen? Welche Analyseeinheiten und Kategorien sind sinnvoll? Das als globale Bildungskrise wahrgenommene Phänomen zeigt, dass gegenwärtige Problemlagen länderübergreifend auftreten und ähnlichen externen Faktoren (Prozesse der Globalisierung: Internationalisierung und Privatisierung von Bildung u.a.m.) ausgesetzt sind. Es liegt dabei nahe, dies in vergleichender erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen und einzelne Nationalstaaten als Analyseeinheiten zu wählen. Die Bearbeitung der Krise in zwei unterschiedlichen (oder ähnlichen) Nationalstaaten könnte dann in einer vergleichenden Fallstudie untersucht werden. Die vergleichende Erziehungswissenschaft in qualitativer Ausrichtung zielt u.a. auf die „verstehende Einsicht in das Erziehungsdenken und die Erziehungswirklichkeit“ (Böhm, 2005, S. 661) des untersuchten Gegenstands (Kontext) und zeichnet sich durch ein „Interesse an wissenschaftlich-pädagogischer Bildung durch Konfrontation mit anderem“ (ebd.) aus.

Steiner-Khamsi (2015) sieht den Vorgang Nationalstaaten als Analyseeinheit zu wählen als problematisch an. Dies begründet sich darin, dass Prozesse der Globalisierung Auswirkungen auf lokaler Ebene haben: nationale Bildungspolitik wird beispielsweise zunehmend von transnationaler Bildungspolitik beeinflusst (vgl. hierzu auch Grobbauer & Langthaler, 2022).

Raina (2016) warnt davor, dass der einseitige Fokus auf die Untersuchung einer ‚Kultur‘, deren Verflechtungen mit anderen Kulturen aus den Augen verliert. Um einer Exotisierung in der Produktion wissenschaftlichen Wissens vorzubeugen, „müsse die Suche nach kognitiver Gerechtigkeit symmetrisch erfolgen“ (Raina, 2016, S. 34; Übers.). D.h. die globale Relationalität, Verwobenheit und Zirkulation von Ideen und Konzepten hervorheben.

Zur Beantwortung der Frage, welchen Ertrag und Erkenntnisgewinn erhalten wir aus Beiträgen deutschsprachiger Forschung zu Bildung in Afrika, ohne auf internationale Bezüge – und vor allem Beiträge aus der *majority world* – zu verweisen, soll nun ein Zwischenfazit gezogen werden.

## 2.2 Zwischenfazit

Der Beitrag plädiert dafür, interdisziplinäre und internationale Verflechtungen von Forschungsarbeiten zu Erziehung und Bildung in und ‚beyond‘ afrikanischen Kontexten stärker zu berücksichtigen. Anknüpfend an Dasen und Akkari (2008) ist dies zum Beispiel erstens möglich durch das Erforschen des Transfers erziehungswissenschaftlicher Konzepte aus der *minority world* in die *majority world*, oder auch deren Rezeption im globalen Norden. Als Beispiel sei hier auf das Konzept des ‚activity based learning‘ aus dem indischen Kontext verwiesen. ‚Activity based learning‘ (kurz: ABL) ist ein Konzept des kindzentrierten selbsttätigen Lernens durch Aktivitäten. Es wird mitunter auch als *Multigrade Multi Level learning Method* (kurz: MGML) bezeichnet. Es wurde in verschiedenen Teilen Indiens entwickelt, so zum Beispiel in Tamil Nadu und Andra Pradesh. Von dort wurde es von anderen indischen Bundesstaaten übernommen. ABL kann somit als ein Beispiel nicht nur einer wissenschaftlichen Diskussion eines indischen Bildungskonzeptes im globalen Norden angesehen werden, sondern auch als Transfer eines indischen Bildungskonzeptes in den globalen Norden, da das Konzept nachfolgend in Deutschland praktische Anwendung fand (vgl. Vollmer, 2023, S. 273).

Zweitens kann vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung durch Anleihen von Konzepten anderer Disziplinen oder Forschungsfeldern vorangebracht werden. Bollig & Kelle (2012) machen Anleihen für die Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher ethnografischer Forschung bei Niewöhner & Scheffer, welche Forschung auf dem Gebiet der Science and Technology Studies (STS) betreiben.<sup>10</sup> Deren Vorschlag ist es, vergleichende Forschung mit ethnografischer Forschung zusammenzubringen und ‚dichte‘ Vergleiche (‚thick comparisons‘) zu generieren. Thick comparisons nach Niewöhner und Scheffer (2010, S. 2) sind darum bemüht die komplexe soziale Wirklichkeit durch das kontextualisierte Vergleichen verstehbar zu machen. Dabei wird nicht von der direkten Vergleichbarkeit von Objekten gesprochen, sondern dass diese Vergleichbarkeit im Prozess hergestellt werden muss. Durch das

Vergleichen könne man einen Zugewinn an analytischer Klarheit erhalten. Dichte Vergleiche sind multidimensional, explorativ und am Dialog zwischen den Kulturen orientiert. Sie sind kontextuell situiert, erlauben aber auch überkontextuelle Rahmungen, die das Vergleichen ermöglichen (ebd. S. 4). Ausblickend wäre eine gegenüberstellende Betrachtung des von Niewöhner und Scheffer (2010) beschriebenen Ansatzes eines dichten Vergleichens mit bereits bestehenden Ansätzen im Feld der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung (hierzu Falkenberg, 2018; Steiner-Khamsi & Gorur, 2019) interessant.

### 3. Möglichkeiten und Grenzen einer Ethnografie als Kritik

In der Krise zu sein scheint nicht nur die vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung, sondern auch die Methode der Ethnografie. *Kann man aus postkolonial-kritischer Perspektive noch ethnografisch arbeiten?* Die Krise der Ethnografie besteht nach Wellgraf (2020) in der Krise der Repräsentation von Forschungsergebnissen. Als zukunftsfähige Modifizierung der Methode Ethnografie schlägt Wellgraf vor, deren Potential zur Äußerung von Kritik stärker zu fokussieren. Dieser Zugang und dessen Möglichkeiten und Grenzen sollen nachfolgend erörtert werden.

#### 3.1 Startpunkt der Überlegungen

Bereits 2002 macht der Soziologe Philip Howard auf Limitationen der Ethnografie als Methode aufmerksam. Diese liefere zwar Erkenntnisse auf der zwischenmenschlichen Mikroebene, sei jedoch nicht im Stande Aussagen bezüglich gesellschaftlicher Zusammenhänge auf der Makroebene zu treffen. Howard (ebd.) schlägt daher vor, ethnografische Forschung mit Netzwerkforschung zu verbinden. Methoden der Netzwerkforschung, welche ebenfalls nach Akteuren und deren Beziehungen suchen, seien jedoch eher in der Lage, Ebenen übergreifende Aussagen zu gesellschaftlichen Prozessen treffen zu können (vgl. Vollmer, 2023, S. 154). Gerade für die Analyse des Phänomens ‚globale Bildungskrise‘ bietet sich dieser Ansatz an, da hier Akteure verschiedenster Ebene und Reichweite die Wissensproduktion und Bildungspraxis sowie länderübergreifend als auch spezifisch in lokalen Kontexten beeinflussen.

Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf den von Wellgraf vorgestellten Ansatz einer Ethnografie als Kritik (Wellgraf, 2020) wie oben bereits eingeführt, weil dieser nach Möglichkeiten sucht, die Methode der Ethnografie weiterzuentwickeln. An dieser Stelle sei noch einmal auf die zweite Fragestellung, welches inspirierende Momentum geht von einer Vorgehensweise einer Ethnografie als Kritik (Wellgraf, 2020) für die Analyse globaler Krise(n) und Transformation(en) auch hierzulande aus, verwiesen. Es schließen sich die Fragen an, was ist das Potential der Methode? Wie

kann diese weiterentwickelt werden? Im Folgenden wird Wellgraf's (ebd.) Ansatz vorgestellt.

### 3.2 Wellgrafs (2020) Ansatz

In seinem 2020 in der Zeitschrift für Volkskunde erschienenen Aufsatz „Nach dem Exotismus. Ethnografie als Kritik“ macht Wellgraf den Vorschlag das Potential der Methode der Ethnografie darin zu sehen, Kritik verständlich zu äußern. Der Autor nimmt Bezug auf die Kritik am ethnologischen Exotismus, d.h. am Erforschen und Repräsentieren fremder Kulturen. Wellgraf (2020) folgend wurde die Stärke ethnologischer Kritik lange verstanden als Forschung über andere, fremde Kontexte, um diese sodann mit dem eigenen Kontext zu kontrastieren: „the search for the ‚foreign‘ as critical mirror of ‚Western‘ civilization and bourgeois culture“ (Wellgraf, 2020, S. 5). Bezogen auf den Gegenstand Bildung und Erziehung in Afrika in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft hilft Wellgrafs Ansatz einer Ethnografie als Kritik Repräsentationen von Forschungsergebnissen zu hinterfragen und sensibel mit den Erzählungen ‚Anderer‘ umzugehen.

Wellgrafs Vorschlag ist, „ethnografische Kritik als eine Spezialform von ‚darstellender Kritik‘ zu begreifen“ (Wellgraf, 2020, S. 7). ‚Darstellende Kritik‘ meint Kritik äußern vermittels ethnografischer Techniken, wie zum Beispiel das Erstellen von dichten Beschreibungen (Geertz, 2017). Diese Praxis sei politisch, weil es eine ‚Praktik des Dissenses‘, aber auch des Vermittelns und Übersetzens zwischen verschiedenen (anderweitig sonst geschlossenen) sozialen Kreisen ist. Schließlich seien ethnografische Grundtugenden, wie beispielsweise die Auswahl von Kategorien und Konzepten, Formen des Schreibens, Anschaulichkeit, Mehrdimensionalität, sowie die Skepsis vor begrifflichen Schließungen wichtiger denn je.

Wellgrafs Augenmerk liegt darauf, wie Forschungsgegenstände erforscht und präsentiert werden. Die Anwendung der Methode der Ethnografie in den Sozialwissenschaften könne von ethnografischer Forschung auf dem Gebiet der Science and Technology Studies (STS) profitieren (vgl. ebd., S. 12f). Der Zugewinn liegt darin, Praktiken der Wissensproduktion selbst zu untersuchen und Forschungsmethoden kritisch zu reflektieren und zu modifizieren. Diesen Zugewinn sehen auch Vertreter\*innen vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung (Bollig & Kelle, 2012, wie unter 2.2 eingeführt).

Abschließend weist Wellgraf darauf hin, dass Ethnografie als Kritik offen, situiert, reflexiv, bezugnehmend auf Komplexität, wohlwollend gegenüber Mehrdeutigkeit und Irritation ist, aber auch in der Lage ist Dinge verständlich zu machen und auf den Punkt zu bringen. Ich komme nun zur kritischen Würdigung Wellgrafs Ansatzes.

### 3.3 Kritische Würdigung Wellgrafs (2020) Ansatzes

Wellgrafs (2020) Text bearbeitet viele inspirierende Aspekte die Methode der Ethnografie weiterzuentwickeln, konkrete Vorschläge zur praktischen Umsetzung bleiben jedoch aus. Der Autor fokussiert sich auf die Position des Forschers und dessen Beziehung zur Leserschaft, die Perspektive der Informanten wird nur am Rande genannt. Um Wellgrafs Ansatz fruchtbar zu machen, wäre ein noch pointierterer relationaler Blick auf den Forschungsprozess und die Forschungspraxis zur Erhebung der Daten notwendig.

Unter Bezugnahme auf den Appell Rainas (2016), bei der Untersuchung einer ‚Kultur‘, deren Verflechtungen mit anderen Kulturen nicht aus den Augen zu verlieren (siehe 2.1.) und nicht nur Kontexte der majority world zum Forschungsgegenstand zu machen, sondern auch Kontexte der minority world und deren gegenseitige Verflechtungen, plädiert der Beitrag dafür, Forschung zu Afrika nicht nur einseitig zu betreiben, sondern Forschungsgegenstände in ihrer Relationalität zu erforschen. Relationalität meint hierbei das Verstehen und Analysieren von Bildungssphänomenen in ihrer Sozialität und Ineinander-Verwobenheit. Auf diesem Weg ist meines Erachtens eine Forschungsperspektive, die sich auf Howard (2002) und Desmond (2014) stützt zielführender. Wie bereits mit Howard (2002) erwähnt ist Ethnografie als alleinige Methode nicht ausreichend, sondern kann durch Methoden und Theorien der Netzwerkforschung gewinnbringend erweitert werden. Eine vielversprechende Verknüpfung erscheint hier die Verbindung von ethnografischer Beobachtung mit netzwerktheoretischen Zugängen, welche sich ebenfalls auf zwischenmenschliche Beobachtungen stützen (siehe z.B. White, 2008). Desmond (2014) zeigt mit seiner Arbeit, wie durch das Fokussieren auf Relationen soziale Prozesse erklärt werden können. *Was heißt dies nun für die Analyse des Phänomens globaler Bildungskrise?* Der Einfluss von Akteuren verschiedenster Ebenen und Reichweite auf die lokale und transnationale Wissensproduktion und Bildungspraxis im Zusammenhang mit dem Phänomen einer globalen Bildungskrise kann mit einer Verknüpfung von ethnografischer und netzwerktheoretischer Forschungsansätze analysiert werden. Dies ist Gegenstand eines noch nicht abgeschlossenen Forschungsprojekts, welches sich mit der Vergleichbarkeit von Erzählungen aus dem globalen Norden und dem globalen Süden über das Phänomen globale Bildungskrise beschäftigt.<sup>11</sup> Abschließend werden Schlussfolgerungen für die vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung gezogen, indem ein Gedanke zu den beiden Forschungsfragen formuliert wird.

#### 4. Schlussfolgerungen für die vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung

Mit der Bezeichnung „Going beyond area studies“ in meinem Titel, greife ich eine Kritik Steiner-Khamsis auf. Steiner-Khamsi (2015, S. 42) stellt fest, dass die vergleichende Dimension der qualitativen vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung in den 1960er Jahren zunehmend in den Hintergrund rückte, und die Einzelfallstudie im Rahmen der Regionalwissenschaften (Area Studies) an Popularität gewann. Es ist wichtig, die Begriffe Area Studies und Einzelfallstudien (case studies) auseinanderzuhalten. Area Studies bezieht sich auf das Studium einer geographischen Region, deren Kultur, Sprache, Gesellschaft etc., wohingegen eine Einzelfallstudie einen spezifischen Fokus hat. Area Studies kamen in den USA in den 1960er Jahren im Zuge des Kalten Kriegs vermehrt auf. Dabei hat es bereits vorher sozial- und geisteswissenschaftliche Forschung zu spezifischen geografischen Kontexten gegeben. Der „Development und Area Studies turn“ (Steiner-Khamsi, 2015, S. 42) bestand darin, Einzelfallstudien sowie Area Studies-Forschung nicht nur im globalen Norden, sondern zunehmend in Ländern des globalen Südens zu betreiben, sofern dies der US-amerikanischen internationalen Entwicklungspolitik zweckdienlich war.

Adicks Beitrag in diesem Heft, gibt fundierte Einblicke in die wissenschaftsgeschichtliche und institutionelle Entwicklung der vergleichenden Erziehungswissenschaft in Bezug auf das Forschungsfeld Bildung in Afrika in beiden deutschen Staaten in der Nachkriegszeit und stellt darüber hinaus auch Bezüge zu Forschungsarbeiten aus anderen geographischen Kontexten her. Mit der „*Vereinigung für Afrikawissenschaften in Deutschland*“ (kurz: VAD) wird auf interdisziplinäre Bezüge im Forschungsfeld Bildung in Afrika hingewiesen und es wird für eine Haltung der Reflexivität in der Forschung appelliert.

Dies sind Aspekte, auf die in diesem Beitrag eingegangen wurde, indem die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung interdisziplinärer und internationaler Verflechtungen der vergleichenden Forschung dargestellt und Wellgrafs Ansatz einer Ethnografie als Kritik vorgestellt wurde. Im Fokus standen die Bedingungen von Wissensproduktion.

Es wurde die These vertreten, dass bei Forschung zu Erziehung und Bildung in Afrika interdisziplinäre und internationale Verflechtungen von Forschungsarbeiten zu Erziehung und Bildung in und ‚beyond‘ afrikanischen Kontexten stärker zu berücksichtigen sind. Eine kritische Wertschätzung bereits existierender Forschung ist wichtig, um zukunftsfähige Formen und Praktiken der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung zu entwickeln. Ein Forschungsansatz, der beide o.g. Aspekte zusammenbringt, trägt dazu bei, die Bedingungen von Wissensproduktion zu verbessern und soziale und kognitive Gerechtigkeit zu verwirklichen. Der Beitrag schlägt

darüber hinaus vor, dass der hier vorgestellte Ansatz Potential für die Analyse globaler Krise(n) und Transformation(en) auch hierzulande hat.

Anknüpfend an Dasen & Akkari (2008) ist dies zum Beispiel erstens möglich durch das Erforschen des Transfers erziehungswissenschaftlicher Konzepte aus dem globalen Süden in den globalen Norden, oder auch deren Rezeption im globalen Norden.

Des Weiteren kann vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung durch Anleihen von Konzepten anderer Disziplinen oder Forschungsfeldern vorangebracht werden. Als Beispiel wurden in diesem Beitrag Referenzen zum Forschungsgebiet der Science and Technology Studies (STS) diskutiert (z.B. Bollig & Kelle, 2012; Niewöhner & Scheffer, 2010). Ausblickend wäre eine gegenüberstellende Betrachtung des von Niewöhner & Scheffer (2010) beschriebenen Ansatzes eines dichten Vergleichens mit bereits bestehenden Ansätzen im Feld der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung (hierzu Falkenberg, 2018; Steiner-Khamsi & Gorur, 2019) interessant.

Auch der hier besprochene Text von Wellgraf (2020) bezieht das Forschungsgebiet der Science and Technology Studies (STS) mit ein. *Welchen Gewinn hat die Lektüre Wellgrafs für Überlegungen zur Reflexion deutschsprachiger vergleichender Forschung zu Erziehung und Bildung in und beyond afrikanischen Kontexten?* Das Potential Wellgraf's Ansatz einer Ethnografie als Kritik liegt darin, wohlwollend gegenüber Komplexität und Mehrdeutigkeit zu sein. Dies bedeutet bei der Beschreibung des Gegenstands, die eigene Position zu reflektieren und auch offen zu sein für andere Lesarten. Ethnografie kann als Forschungsmethode eine Form der Kritik darstellen, da sie Dinge verständlich macht und diese auf den Punkt bringt. Beschreibungen zur Analyse globaler Bildungskrisen, zur Definition von Verantwortung und Solidarität aus der majority world können Beschreibungen der minority world ergänzen und ggf. korrigieren. Mit Blick auf das bei Kerner (2017) formulierte Ziel, akademische Wissensproduktion nachhaltiger, gewaltfreier und inklusiver zu gestalten, ist ein Forschungsansatz perspektivengebend, der konsequent auf die Relationalität von Bildungsphänomenen eingeht und dies im Forschungsdesign abbildet. Aus dem Artikel ergibt sich die Frage nach dem ‚quo vadis‘, also der weiteren, zukünftigen Entwicklung von Einzelfallstudien und Regionalwissenschaften in der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Die Überlegungen dieses Artikels geben Anreiz dieser Frage in zukünftigen Forschungsprozessen nachzugehen.

### *Anmerkungen*

1. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Krise>
2. [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_ausgabe=AUG100216&uid=openaccess](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_ausgabe=AUG100216&uid=openaccess)

3. Theorien und Methoden der vergleichenden Erziehungswissenschaft, wie beispielsweise das Würfel-Modell von Bray & Thomas (1995) wirken oftmals statisch und vereinfachend. Ich schlage ein Vorgehen auf der Grundlage relationaler Ansätze vor, das (globale) Relationen jedes sozialen Phänomens per se zur Ausgangslage seiner Betrachtungen macht.
4. siehe <https://www.duden.de/rechtschreibung/Solidaritaet>
5. siehe <https://www.duden.de/rechtschreibung/Verantwortung>
6. Raina (2011) spricht im Kontext von Wissensproduktion und Wissenstransfers auch von „cognitive justice“.
7. siehe: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/corona-pandemie-verursacht-globale-bildungskrise>
8. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/unesco-report-reds-weltweit-sind-schulen-auf-eine-weitere-krise-wenig-vorbereitet/>
9. <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/bildung-stark-watzinger-101.html>
10. Nach Sismondo (2010) kam das Forschungsfeld der Science and Technology Studies (STS) in Nordamerika und Europa im späten 20. Jahrhundert auf. Das interdisziplinäre Forschungsfeld vereint Forschende der Disziplinen Soziologie, Geschichte, Philosophie, Anthropologie und andere mehr. Obwohl es ein dynamisches, innovatives und vielschichtiges Forschungsfeld ist, hat es seinen Fokus darin, die Produktion und die Ergebnisse von Wissenschaft zu erforschen, als auch in der Beschäftigung mit Technologie und Medizinwissenschaften (original: “studying the processes and outcomes of science, including medical science, and technology” (ebd., S. vii).
11. siehe [https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/Vollmer-Abstract-Habilitationsprojekt\\_14\\_05\\_2024.pdf](https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/Vollmer-Abstract-Habilitationsprojekt_14_05_2024.pdf)

### Literatur

- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik* (16., überarbeitete Auflage). Kröners Taschenausgabe. Alfred Kröner.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2012). Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 201–215). Verlag Barbara Budrich.
- Dasen, P. & Akkari, A. (2008). Introduction: Ethnocentrism in Education and How to Overcome it. In P. Dasen & A. Akkari (Hrsg.), *Educational Theories and Practices from the Majority World* (S. 7–22). SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Desmond, M. (2014). Relational ethnography. *Theory and Society*, 43(5), 547–579. <https://doi.org/10.1007/s11186-014-9232-5>
- Falkenberg, K. (2018). Permanenter Vergleich. Methodologische Überlegungen zu einer an der Grounded-Theory-Methodologie orientierten international vergleichenden Forschung. *Tertium comparationis*, 24(1), 107–134. <https://doi.org/10.25656/01:24685>
- Frieters-Reermann, N. & Bergmüller, C. (2014). Afrikabilder aus ethnopschoanalytischer Perspektive. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(4), 4–8. <https://doi.org/10.25656/01:12100>
- Geertz, C. (2017). *The interpretation of cultures. Selected essays* (3rd ed.) [Harper torchbooks: 5043]. Basic Books.
- Grobbauer, H. & Langthaler, M. (2022). Soziale Ungleichheit: global, beständig, herausfordernd. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(4), 4–9. <https://doi.org/10.25656/01:26364> (ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45 (2022) 4, S. 4–9).
- Howard, P. (2002). Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Media, New Organizations, New Methods. *New Media & Society*, 4(4), 550–574. <https://doi.org/10.1177/146144402321466813>

- Kerner, I. (2017). *Postkoloniale Theorien zur Einführung* (3., ergänzte Auflage). *Zur Einführung: Bd. 365*. Junius.
- Nieke, W. (2011). Soziale Gerechtigkeit als Bildungsziel. *Soziale Passagen*, 3(2), 217–233. <https://doi.org/10.1007/s12592-011-0086-7>
- Niewöhner, J. & Scheffer, T. (2010). Thickening Comparison. On the Multiple Facets of Comparability. In J. Niewöhner & T. Scheffer (Hrsg.), *International studies in sociology and social anthropology: Bd. 114. Thick comparison: Reviving the ethnographic aspiration* (S. 1–15). Brill.
- Raina, D. (2016). After Exceptionalism and Heritage: Zthinking through the Multiple Histories of Knowledge. In S. Brentjes, T. Edis & L. Richter-Bernburg (Hrsg.), *Bibliotheca academica. Reihe Orientalistik: Band 25. 1001 distortions: How (not) to narrate history of science, medicine, and technology in non-western cultures* (S. 25–38). Ergon Verlag.
- Sismondo, S. (2010). *An Introduction to Science and Technology Studies*. 2nd Edition, Wiley-Blackwell, Malden.
- Steiner-Khamsi, G. (2015). Internationaler Vergleich in der postnationalen Ära. In M. Parreira do Amaral & S. K. Amos (Hrsg.), *New frontiers in comparative education: Bd. 2. Internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (S. 41–56). Waxmann.
- Steiner-Khamsi, G. & Gorur, R. (2019). Contextualizing "context". In R. Gorur, S. Sellar & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *World yearbook of education: Bd. 2019. World Yearbook of Education 2019. Comparative methodology in the era of big data and global networks* (S. 165–168). Routledge.
- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541671>
- Vollmer, M. T. (2023). *Educational Concepts on the Move: The Example of PISA in India; a Network Theoretical Perspective* [EPub Bayreuth]. DataCite.
- Wellgraf, S. (2020). Nach dem Exotismus. Ethnografie als Kritik. *Zeitschrift für Volkskunde*, 116(1), 5–25. <https://doi.org/10.31244/zfvk/2020/01.02>
- White, H. C. (2008). *Identity and control : how social formations emerge* (2. ed.). Princeton Univ. Press.



## The power of knowledge in development cooperation: Allowing or limiting equal partnerships? German democracy promotion in Tanzania

*Louise Ohlig*  
*Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

### *Abstract*

This paper examines the role of knowledge in shaping partnerships between Northern and Southern actors in development cooperation. It presents a qualitative study assessing the German political foundations (GPFs) and their local partners' cooperation in external democracy promotion in Tanzania. Based on a theoretical framework of knowledge as power, it challenges the notion of partnership at eye level. This is highlighted by how roles are allocated based on the GPFs and Tanzanian partners' perceptions of access, availability, and quality of knowledge. The findings indicate that while the GPFs value local partners' knowledge for context-sensitive democratization, they often see them as implementers of joint projects, or even as target groups of educational activities. Conversely, local partners appreciate learning about democracy from the GPFs while acknowledging their local influence. The study also highlights the mediating role of Tanzanian staff in GPF offices. The paper concludes by discussing the implications for cooperation practices in development cooperation on more equal terms and reflects on the author's positionality in North-South research.

**Keywords:** Development cooperation, democracy promotion, German political foundations, Tanzania, knowledge hierarchies

Dieser Beitrag thematisiert die Rolle von Wissen bei der Gestaltung von „Partnerschaften auf Augenhöhe“ in der Entwicklungszusammenarbeit (EZ). Es wird eine qualitative Studie der Zusammenarbeit der deutschen politischen Stiftungen und ihrer lokalen Partner in der externen Demokratieförderung in Tansania vorgestellt. Basierend auf der theoretischen Annahme, dass Wissen Macht bedeutet, wurde mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews die Rollenverteilung auf Grundlage des wahrgenommenen Zugangs, der Verfügbarkeit und der Qualität von Wissen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Stiftungen zwar das Wissen der lokalen Partner für eine kontextsensitive Demokratieförderung schätzen, sie die lokalen Partner aber zugleich oft auch nur als Durchführende gemeinsamer Projekte oder sogar als nur Zielgruppen betrachten. Umgekehrt bestätigen die lokalen Partner, von den Stiftungen etwas über Demokratie zu lernen, aber auch dass die Stiftungen ihren lokalen Einfluss anerkannten. Die Studie hebt zudem die vermittelnde Rolle der tansanischen Mitarbeiter der

Stiftungen hervor. Die Ergebnisse werden dann im Hinblick auf ihre Implikationen für eine gleichberechtigttere EZ-Kooperationspraxis einerseits und Nord-Süd-Forschung andererseits reflektiert.

Schlüsselwörter: Entwicklungszusammenarbeit, externe Demokratieförderung, deutsche politische Stiftungen, Tansania, Wissenshierarchien

## 1. Introduction

The list of guiding principles of North-South cooperation, especially in development cooperation, is long: sustainability, sovereignty, accountability, effectiveness, efficiency, leave no one behind, do no harm – to name just a few (A/RES/70/1, 2015; OECD, n.p., 2005). This article aims to contribute to the discourse around one of these central principles, namely that of partnership at eye level.<sup>1</sup> Specifically, it focuses on the role that knowledge plays in shaping partnership-based relationships between North and South by asking the following research question: How is the relationship between Southern and Northern actors in development cooperation partnerships affected by their perception of the distribution of knowledge?

Against the background of increasing criticism concerning aid effectiveness, the different and complementary roles of all involved actors have been acknowledged and it has been emphasized that cooperation at eye level and local ownership should run through all levels of development cooperation (The Fourth High-Level Forum on Aid Effectiveness [HLF4], 2011; OECD, 2005, 2008). Despite this declaratory affirmation, however, it is repeatedly criticized that “equal partnerships” and “local ownership” are empty words. In reality, imbalances in power relations between partners from North and South continue to exist, manifesting themselves in decision-making processes, resource accessibility, knowledge structures, and economic dependencies (cf. Keil, 2019, p. 88). It also becomes visible through the distinction between so-called “donors” and “recipients” or even the “developed” North and “underdeveloped” South (cf. Olivier-Mensah, 2010, p. 28). This differentiation is usually legitimized by an alleged hierarchical knowledge gap which takes for granted the one-dimensional transfer of supposed expert knowledge from the Global North to the South (cf. Ziai & Schöneberg, 2021, p. 13). As a response, the “beyond aid” discourse aims at deconstructing the asymmetrical notion of development aid towards a partnership-based cooperation logic including knowledge sharing and mutual learning (cf. Johnson, 2007, p. 277). The “knowledge for development” discourse specifically acknowledges the value of local knowledge for the success of development projects (cf. McGrath & King, 2004, p. 167–168). Hope is attributed particularly to non-governmental development cooperation as they seem to allow for participatory approaches a better adaptation of development measures to local conditions (cf. Olivier-Mensah, 2010, p. 29f.).

Against the background of the theoretical relationship of knowledge and power (see 2) and assuming that partnerships in development cooperation can be understood as “Communities of Practice” (see 3), this paper explores the role of knowledge as a key factor in determining the (e)quality of North-South cooperation based on a study of a “per se interesting case” (cf. Hering & Schmidt, 2014, p. 531). More specifically, the work of the German political foundations (GPFs) in Tanzania will be analyzed, shifting the focus to a very specific field of development cooperation, namely democracy promotion. Given the potentially interventionist or even neo-colonial nature of democracy promotion (cf. Wolff & Wurm, 2011, p. 81) the studied case, however, is also an interesting case especially from a normative perspective (cf. Hering & Schmidt, 2014, p. 531). Through a qualitative content analysis of interviews with both local partners and the GPFs’ staff (see 4), their perceptions of the distribution of knowledge in the partnership were explored. The findings (see 5) show the differences and similarities in how the GPFs and their local partners allocate knowledge and which roles they assign themselves and their counterpart based on that. Finally, I discuss the implications of these roles, particularly how they determine the distribution of power in the partnership between the GPFs and their local partners as well as in development cooperation partnerships in general. The paper closes with implications for research and practice.

## 2. Knowledge and power

To understand the significance of knowledge in development cooperation, Johnson (2007) suggests applying the concept of “Communities of Practice” (CoPs). Yet, given global inequalities affecting development cooperation, the relationship of knowledge and power needs to be considered. The following part examines both theoretical approaches as this study’s theoretical framework.

CoPs describe groups of people which allow for the continuous exchange of (application-oriented) knowledge, experiences, and best practices for the sake of common interest in a particular field (cf. Lave & Wenger, 1991, p. 45–47). They are usually organized informally and independently of hierarchies or official organizational structures. The concept of CoPs is therefore not suitable for describing actors’ interaction in development cooperation in its entirety, but rather the exchange of knowledge in smaller communities during cooperation (Küpers, 2003, p. 610). Nevertheless, the concept can serve as a heuristic for understanding the role of knowledge and learning in North-South partnerships. As Johnson (cf. 2007, p. 288–289) notes, the application of CoPs to development cooperation needs to be accompanied by critical perspectives taking into account the colonial history. Furthermore, considering Santos (2014) argument of the traditional dominance of Western epistemologies over epistemologies

of the Global South, it can be argued that North-South CoPs are characterized by and (re-)produce epistemic inequalities. Therefore, despite development cooperation CoPs can be characterized by common practices and interests as well as a mutual commitment to knowledge exchange, they are not free from the logic of knowledge as a means of power.

Since knowledge shapes how individuals and groups perceive the world and position themselves and others within it, knowledge always goes hand in hand with the creation of assumptions about power relations: “[P]ower and knowledge directly imply one another.” (Foucault, 1995, p. 27) According to the theory of communicative action (Habermas, 2019), knowledge can be used even strategically to maintain or strengthen power in asymmetrical power relations. The notion that knowledge (production) can maintain an epistemic North-South hierarchy and Eurocentrism in particular, is emphasized by postcolonial scholars (cf. Moller Madsen & Mahlek, 2018, p. 7). For example, Spivak (1988) points out how colonized subjects’ voices are marginalized and silenced by hegemonic global knowledge systems. Escobar (1995, p. 9), in turn, specifically criticizes the discourse on development, which in itself serves “the exercise of power over the third world”. He further outlines, knowledge develops power by determining the relationships between actors and institutions based on how much time certain actors are given to speak as well as through the evaluation of knowledge based on criteria primarily set in the Global North (cf. Escobar, 1995, p. 41). This is “because knowledge creation and transformation always respond to actors’ desires and needs as well as to institutional demands”, which is why “knowledge is always anchored in historical, economic and politically driven projects” (Mignolo, 2011, p. 278). Therefore, postcolonial scholars demand the knowledge to be decolonized through critical reflection of these knowledge hierarchies by recognizing and integrating indigenous and local knowledge systems (Ziai & Schöneberg, 2021, p. 9–10).

### 3. Knowledge in development cooperation partnerships

It is a rather pragmatic recognition that all actors involved in development cooperation are dependent on in-depth sharing of diverse forms of knowledge by other actors (cf. Lannon & Walsh, 2019, p. 15). Knowledge transfer is understood as necessary to increase not only the effectiveness but also the legitimacy of development cooperation. Sutherland et al. (2017) argue that not only knowledge sharing, but also knowledge assessment is important to ensure effective cooperation. This general recognition led many international development organizations to implement specific (mostly digital) knowledge management systems for development programs (cf. Evers et al., 2009, p. 56). However, Ferguson et al. (cf. 2010, p. 1800) point out that despite the awareness

of epistemic inequalities and the need to overcome them – even if only for the sake of a project’s success if not for a global knowledge justice – these systems may inadvertently contribute to marginalizing alternative knowledges and silencing emerging local discourses.

Research dealing with the role of knowledge in development cooperation often comes from communication sciences or economics and examines knowledge management systems focusing on the exchange between research and practice. Despite that “knowledge management is not only about remembering and sharing knowledge but also about actively marginalizing, discarding, and forgetting knowledge that is not deemed relevant or legitimate” (Ferguson et al., 2010, p. 1799), corresponding studies often do not include a postcolonial perspective (Lannon & Walsh, 2019, p. 9; Nkomo, 2011, p. 371–373). A second strand of research is primarily concerned with North-South research cooperation. The focus here is mostly on global inequalities in knowledge production in academia (e.g. Snijder et al., 2023; Zingerli et al., 2009). A third rather under-researched strand, to which this article adds, deals with the critical examination of factors and channels of (one-sided) knowledge transfer in the on-the-ground development cooperation practice. For example, Evers and Gerke (2005) conducted a study on development cooperation experts and consultants. They identify knowledge as one of the key strategic resources helping them to form a strategic group with the power to create the long-term optimal conditions for their work, thereby contributing to the perpetuation of the “consultancy industry” (cf. Fyson, 2009) instead of strengthening local knowledge and involving local experts. Regarding cooperation practices between local and international NGOs, Lannon and Walsh (cf. 2019, p. 23) examined how knowledge is explored and exploited in partnerships. The authors point out that tensions between local and international NGOs arise from their differences in terms of resources, authority, and legitimacy, and are reinforced by the emphasis on donor accountability. Moreover, they claim that knowledge management is rather seen as catering to institutional and donor demands, thereby not allowing for creative innovations and joint knowledge production. Finally, they identify the results-driven culture pushed by international NGOs as reason for power asymmetries. This culture promotes an “information processing” view of knowledge, emphasizing storage and transmission over human-centered learning and often contradicting the knowledge cycles within local communities that are based rather on human interaction, as reason for power asymmetries. This epistemic difference has also been pointed out by Evers et al. (cf. 2009, p. 64) who analyzed problems inherent to global knowledge on development. According to the authors, there are two aspects to recent strategies of knowledge management in development cooperation undermining the potential of partnerships. On the one hand, they refer to the composition of global knowledge marked by a focus on best practices instead of lessons learned from mistakes, thereby

ignoring knowledge about specific local contexts. On the other hand, the authors argue that knowledge that serves to legitimize and define development paradigms is still mainly located in the Global North, giving it a comparative advantage over Southern counterparts, which can hardly keep pace with fast-changing technological innovations. Based on a study of partnerships in the renewable energy sector, Kruckenberg (cf. 2015, p. 17) adds to this list of challenges. She notes that especially when technical knowledge is scarce in the target country, donors' focus on time-efficient implementation of preconceived projects leads to actors from the Global North taking the lead instead of empowering local partners, thereby reinforcing power asymmetries. Yet, Koch (cf. 2015, p. 294) emphasizes that the availability of a local science community able to serve as a source of alternative knowledge is crucial in determining the local partners' power to set their agendas.

By contrast, Elbers and Schulpen (2011) examined decision-making in the partnerships between three private aid agencies and their local partners in Ghana, India, and Nicaragua, and identified resources for local partners to defend their organizational agenda in decision-making processes. They argue that having specific knowledge, including donor trends, thematic knowledge, and skills in such fields as (report) writing, research, management, and accounting, can be considered crucial (cf. Elbers & Schulpen, 2011, p. 807). Sou (2022) shows Southern development experts can subvert the development hierarchies that permeate partnerships by dismantling assumptions that "whiteness" and "westernness" symbolize expertise in partnerships, while partners from the Global South can "only" provide local knowledge. The author describes the small-scale acts of everyday resistance to assert their position and question the authority and knowledge of foreign consultants. In turn, partner-country policymakers and practitioners' perspectives on the donors' support have been examined to show that for a positive assessment, it is important for local actors that the Northern partners can contribute a certain specialized knowledge (Guffler et al., 2020).

#### 4. Methods

Based on the assumption that perceptions about knowledge matter in shaping development cooperation, this research is based on the qualitative-interpretive paradigm. It analyzes the partnership between the GPFs and their local partners in Tanzania as an exploratory single-case study. This paper results from a larger research project on the role of education in German democracy promotion in East Africa funded by the German Academic Scholarship Foundation and the Bamberg Graduate School of Social Sciences. The support is much appreciated.

#### 4.1 The case

The GPFs, originally created as institutions for civic education in Germany after WWII, are today primarily operating abroad and in more than 100 countries (cf. Bartsch, 2007, p. 283). Their activities in the Global South are primarily funded by the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development. They specifically aim at “contributing to the establishment of democratic, liberal and constitutional structures that are committed to human and civil rights” (Konrad-Adenauer-Stiftung [KAS] et al., 1998, p. 3). To this end, the GPFs organize conferences, seminars, and workshops, conduct research, produce teaching materials and other publications, support the secondment of short-term experts, provide scholarship programs, and organize visits for foreign partners to Germany. In doing so, an extensive transfer of knowledge and exchange of experience, partly with an advisory character, partly more dialogue-oriented, takes place (cf. Bartsch, 2007, p. 284), which is why their work can be understood as a “distinct variant of ‘international education work’” (Adick & Gieseemann, 2014, p. 354). Given the secure state funding and the GPFs’ links to the parties represented in the German Bundestag<sup>2</sup> on the one hand as well as the fact that they can work nearly independently like usual NGOs as which they are also perceived by the target countries on the other, the GPFs are considered as “QUANGO (quasi NGOs)” (Adick & Gieseemann, 2014, p. 350). As such, they enjoy unique opportunities and flexibility especially with regard to their local partners (cf. Marzo, 2019, p. 625), which come from a broad spectrum. It includes political parties, universities, and academic institutions, CSOs, trade unions, and the media, but also certain individuals. With many of them, the GPFs sustain long-term relationships (cf. Holthaus, 2019, p. 1285). Together they plan and implement activities, for which the GPFs provide financial resources. Therefore, the GPFs represent a case for development cooperation with a high potential for cooperation at eye-level (cf. Thesing, 2012, p. 317).

#### 4.2 Research design

The presented findings are part of a larger research project on the GPFs’ and their partners’ “democracy-making theory” consisting of subjective beliefs on how democracy in a given context can be promoted through development cooperation and using educational measures. More specifically, this paper highlights a certain dimension of this “democracy-making theory”, namely the distribution of roles of the GPFs and their partners, and thus presents partial findings from this larger research project. Since knowledge generally affects the structure of these partnerships but is particularly relevant to the educational work of the GPFs and their local partners in Tanzania, the initial analysis already included the identification of perceptions on knowledge held by the GPFs and their Tanzanian partners.

The data collection was done through semi-structured interviews with 18 individuals, including the GPFs' staff and local partners, as well as four background interviews with researchers and other actors in neighboring fields of development cooperation between October 2021 and May 2022. For each group, a specific interview guide was designed. The interviews were conducted in English or German, according to each interviewee's language preference. The interview partners were recruited through emails to the heads of the GPFs' offices as well as their partner organizations. In some cases, the GPFs provided contact details of their Tanzanian partners and resource persons. In order to ensure a diverse sample that captured various experiences and perspectives on the partnership between the GPFs and their local partners, a purposive sampling strategy was chosen (cf. Leavy, 2017, p. 79). Subsequently, the interviews were transcribed according to Dresing and Pehl's (cf. 2015, p. 20) simple transcription rules and pseudonymized by using names of colors (cf. Medjedović & Witzel, 2010, p. 65).

As part of the larger research project, a qualitative content analysis based on Kuckartz (2018) was conducted. Qualitative content analysis generally allows to extract both implicit and explicit perceptions, allowing access to actual and underlying assumptions of the interviewees on a certain topic (cf. Schreier, 2012, p. 178). In particular, a code system was generated inductively as part of this analysis to examine the GPFs' and their local partners' "democracy making theory". The inductive approach ensures that the analysis is data-driven, meaning that all perceptions on roles taken by the GPFs and their local partners are derived from the material (cf. Schreier, 2012, p. 41). Eventually, the initial code system consisted of six categories and 67 codes. In order to answer the research question of this paper (see 1), I conducted a secondary in-depth analysis of the categories "The role of the GPFs" and "The role of the local partners" as well as of relevant codes under the categories "Learning objectives" and "Factors considered in the project design", considering the following sub-questions:

- (a) What role do the GPFs ascribe to themselves and their local partners based on their perceptions about the distribution of knowledge?
- (b) What role do the GPFs' local partners ascribe to themselves and the GPFs based on their perceptions about the distribution of knowledge?

The findings were validated through double coding and group interpretation (cf. Steinke, 2000, p. 326)<sup>3</sup>. In line with a "content-structuring qualitative content analysis"

sis”, the findings are presented according to the structure of the coding system, focusing specifically on the main analytical categories (cf. Kuckartz & Rädiker, 2022, p. 155).

Based on the allocation of this research within the interpretative research paradigm, I assume that the perceptions of the GPFs and their local partners significantly affect their actual cooperation, and that these perceptions can be identified through the presented research design. On the other hand, this research design does not allow to report on actual practice of knowledge exchange and cooperation, but only on how the interviewees view these practices. Moreover, it is important to keep in mind that the GPFs are working in democracy promotion. Given the political nature of this, the findings of this study cannot be easily transferred to any other development cooperation sector, especially those, where technology plays a greater role (and therefore other forms of knowledge).

At the same time, the study of these questions in the context of democracy promotion seems particularly interesting precisely because it involves knowledge about a rather vague, normative, and controversial concept, namely democracy. The studied case is thus “a normatively interesting case” (cf. Hering & Schmidt, 2014, p. 531). As many examples show, democracy promotion tends to be interventionist, to ignore local and indigenous social and political traditions, and to attempt to transfer political norms for the benefit of democracy promoters rather than for the betterment of the people (cf. Carothers, 2006, p. 61). However, based on an understanding of democracy based on democratic principles such as self-determination and basic freedoms (instead of focusing on elections, e.g.) (cf. Hua, 2007, p. 176), democracy promotion can only be legitimate if it takes into account the political and social norms of the target countries. Local partners play a key role in ensuring that.

#### 4.3 Reflection on knowledge production in the North-South research

This study deals with the role of knowledge (production) in structuring relationships between actors from the Global North and South with the aim of disclosing power patterns and to contribute to more equal partnerships in development cooperation. At the same time, this research itself is to be understood as knowledge production in the North-South context that is not free from power imbalance. In fact, the knowledge produced through this research and the methodology on which it is based are themselves affected by the potential to both reinforce and break existing power relations (cf. Ruppel, 2023, p. 254). Therefore, the role of the researcher (first-order reflexivity) as well as of the research environment (second-order reflexivity) need to be reflected critically regarding how they played out in the research design and how they might affect the findings (cf. Kester & Cremin, 2017, p. 1).

A starting point for this could be to ask who benefits from this work (the researchers or the people affected?) and whose interests it serves (cf. Ruppel, 2023, p. 255). Since this research is not funded by an interested third party, there was no financial pressure for the researcher to serve certain interests, and no third party was able to exert a decisive influence on what was considered “legitimate”, “valuable” and “relevant” knowledge in this study (cf. Artner, 2018, p. 38). Instead, the focus was on both the GPFs’ and the partners’ perspectives. However, an example of how power structures became apparent in this research is that some interview partners put forward requests for more funding from the GPFs. This testifies their own or at least their organizations’ financial dependency on the foundations as an aspect of the working environment. However, it also illustrates a financial hierarchy that underlies the dynamics of the research field: the researcher was able to travel to Tanzania to study (not only, but also) the perspectives of local partners, while the Tanzanian interviewees’ acquisition of insights into German politics and society in turn often depends on the financial support and also goodwill of the GPFs or other “donors”. In addition, the literature and theoretical concepts that served as the theoretical and methodological basis for this research (and especially the interview guides), and which influenced the researcher’s (generally positive) view of democracy, are mainly motivated by liberal thought. As a result, this study is affected by an epistemological imbalance that determines the findings which can be generated, potentially perpetuating certain collective norms and values, especially about democracy, in the field.

Furthermore, the interviews with the GPFs’ office managers were conducted in German, which is the native language of the researcher and the respective interviewees, while the local staff of the GPFs and the local partners were interviewed in English. Despite the fact that both the researcher as well as the GPFs’ local staff and the Tanzanian partners are mostly fluent in English, this research is also affected by a language-related epistemic inequality. Likewise, the field to which this research speaks is dominated by concepts and terminologies grounded in English. This applies particularly to the concept of democracy. However, especially social concepts are often rooted in local languages and democracy in postcolonial contexts (such as Tanzania) will not, and cannot, develop in a similar way as it did in the Global North (cf. Koelble & Lipuma, 2008, p. 1). Yet, conducting the interviews in another language than their mother tongue required the local partners to adapt to their responses also to the semantic structures of the English language. Against this background, reflecting on and also disclosing these asymmetries underlying the research design is not only a matter of research ethics, but also fundamental to assess the meaningfulness and informative power of the findings which will be presented in the following section. For this reason, the focus of this research has been on the dynamics between different

actors and how they perceive their own and others' knowledge, rather than on how they actually understand democracy.

## 5. Findings

In the following sub-chapters, the roles of first the partners (5.1) and second of the GPFs (5.2) based on the perceptions on knowledge expressed by both the GPFs and their local partners will be presented, and subsequently summarized (5.3).

### 5.1 The local partners' role

The interviews show that the local partners take on the following tasks in their cooperation with the GPFs: program owner, project implementers, source of knowledge, and target group. *As program owners*, they are frequently the initiators of project ideas, which they can then submit as proposals to the GPFs for discussion and further development. Both the content and the projects' methodological design are a result of the cooperation, although the extent of the GPFs' influence on both depends on how the GPF staff assess the partners' capacities. The local partners are then implementing the projects mostly independently, as both the GPFs and the local partners explain. Hence, the expertise for identification and implementation of meaningful project ideas on democracy promotion is attributed by both the partners and the GPFs to the partner. The GPF staff particularly emphasize that if partners act as program owners, they also function as guarantors of local ownership and are (or become) themselves drivers of democratization in the target country. Similarly, some of the partners identify themselves as the initiator of the joint projects:

*"Some people in the government perceive them wrongly, as if they [the GPFs] bring their own agenda to Tanzania. While in fact, it is us who could propose agendas."* (Khaki, n.d., n.p.)

In other cases, however, the description of project development and implementation by both GPF staff and local partners reveal that partners sometimes rather take on the role of *project implementers* than owners, who are commissioned to convey certain content the GPFs deem relevant. This is especially true for partners, whose capacity or knowledge on content is rated as too weak by the GPFs, and which often undergo some training/workshops before the implementation. In this case, the local partners have a translation/bridging function for the GPFs by adapting the chosen content as well as the methodology to the local context based on their knowledge of the local language, knowledge of local customs and condition.

Generally, however, the GPFs appreciate the local partners as resources for knowledge on relevant networks and stakeholders, local needs, and social, political,

and economic conditions and processes. One GPF staff even acknowledges the dependency on local partners' insights in this regard given the limited availability of information and data on certain topics.

The GPFs' appreciation of the specific value of local partners' input is also recognized by the local partners: *"they are embracing the local knowledge. You know, they are like a local institution"* (Umbra, n.d, n.p.). In this context, the GPFs' Tanzanian staff appears to play a particularly important role from the partners' point of view. They usually work closest with GPF project managers who themselves come from the target country and are thus able to cancel out the GPFs' "externality". However, regarding local insights, some of the partners even emphasize that, in the end, it is they themselves who make the work of the GPFs possible in the first place by adapting the projects to the target groups.

The fact that the GPFs perceive local partners as important drivers of democratization (as the trade unions or churches as partners of some GPFs) and thus aim at developing their capacities to strengthen their role in Tanzanian society and politics also pushes local partners into the role of the *target group*. The GPFs either act as trainers themselves or draw on "resource persons" (individuals from the private sector, academia, or certain political educators) to educate these local partners. Resource persons are another type of local partners which are perceived by the GPFs as *sources of knowledge* on certain content-related topics, as experts for didactic-methodological approaches, or providers of academic or hands-on expertise on certain topics. Here, all GPFs emphasize that local resources are always preferred over German experts.

*"The partners also talk to me about content. I also suggest things in terms of content and have to see whether the partner can really do it. Does he have the expertise? [...] In exceptional cases, of course, a German expert or German experts can also come here once in a while."* (Cyan, n.d, n.p.\*4)

Yet, as this quotation shows, the assessment of expertise, which determines the course of the cooperation, is still done by the GPFs. The resource partners themselves, however, also perceive themselves as being an important source of content-specific knowledge (e.g., indigenous theories of land rights, urbanization, Tanzanian law, curriculum development) or practical knowledge (e.g. teaching under difficult conditions):

*"[Foundation 1] has the expertise [here: for civic education, addition by author], just as [name of local partner organization], but [local partner] has no financial muscles. [...] In this kind of partnership, you'll find out that [local partner] and [Foundation 1], they make a case together [...] there is a lot of forward and backward until we have satisfied who is giving out the funding."* (Karmin, n.d, n.p.)

Despite the self-perception of the local partners as experts equal to the GPFs, their financial dependence on the GPFs is not eliminated, as this quote shows. This, in turn,

creates incentives for the partners to try to meet the expectations of the GPFs instead of making use of their own knowledge, as several partner statements demonstrate.

Moreover, it should be noted that these partners, who are seen as capable/as “re-source persons” by the GPFs, are often alumni of the GPFs’ projects. Consequently, their knowledge is often already highly influenced by the GPFs. Others completed their education in countries in the Global North, which seems to make them attractive for the GPFs’ common understanding.

## 5.2 The German political foundations’ role

As the local partners, the GPFs take various roles, too. First, despite their activities being inherently associated with education and learning, they see themselves mainly as *experts for democracy promotion*. This is reflected in various statements made by GPF staff about the GPFs’ extensive experience of working as democracy promoters under autocratic conditions as well as their ability to identify the relevant issues and bring together the right actors who can advance democracy in Tanzania, at least on a small scale. The partners, on the other hand, support this narrative by pointing out that Germany is a democratic country with a functioning social market economy, which itself has gained experience in democracy promotion after the Second World War and has a successful history of democratization. Thus, despite all GPFs declaring that their work is not about transferring Western models to the target country, the response from local partners testify to the GPFs’ role of experts on democracy and democratization based on the idea of Germany as a role model, expressing an internalized attitude of the partners towards a supposedly right path of democratization.

In addition, the interviews reveal the role of the GPFs as *networkers*: According to GPF staff, they aim to promote dialogue and exchange between different interest groups by creating spaces for encounters that would otherwise not exist. The GPFs’ employees describe the provision and integration of partners into the transnational network as a main added value of their work. Moreover, the GPFs assume the role of a *learning mediator* channeling knowledge by opening transnational educational spaces and by supporting the exchange of experience between like-minded actors in the target country. The description of the partners who recognize the value of access to the GPF’s international networks confirms this.

“[Foundation 1] is learning from us, we are also learning from them, in case of they have experience about that topic, or sometimes they bring a resource person.” (Orange, n.d, n.p.)

The identification of those experts is done by the GPFs and based on the assumption that the GPF staff has sufficient understanding regarding the relevant topics. Additionally, the interviews with GPF staff also show a claim for the GPFs to be experts

for project development and project management. In short, the GPFs seem to assume the role of *experts with knowledge in a particular field*.

Vis-à-vis their partners (and depending on the assessment of the capacities), this perception leads to the GPFs' staff taking the *role of teachers*. They give training on financial reporting, conduct workshops on methods for monitoring and evaluation (M&E) for their partners, or provide information on democratic theories or economic models. However, the tendency to take on this role as experts or even teachers was stronger for those GPFs with a larger budget. Local partners, who report on having learned from the GPFs about, for instance, social market economy, party structures, or the education system, confirm this view on the GPFs as teachers. In addition to that, and even more pronounced in the local partners' statements, the GPFs appears as teaching partners about civic education, especially about the importance of participatory methods.

*“Even myself, before I was used to [Foundation 1] tools, I thought I need a trainer or a facilitator to come and tell us all the knowledge you want. [...] So, then they started telling me, please wake up. Can you ask a question? [...] So, this style of participatory training and facilitation which we learned.”* (Khaki, n.d, n.p.)

In contrast, GPF staff members themselves articulate their role as civic education experts less frequently. If, however, the interviewees from the GPFs do refer to this role, they derive their knowledge on civic education mainly from the GPFs' (not necessarily the personal) experience in civic education in Germany and the non-material support for students. This is despite the fact that most staff members of the GPFs come from political science and related fields and do not have a background in education.

Yet, in contrast to the teacher role, some GPF staff also described the role of the GPFs as learner (*“We wouldn't see ourselves as teachers now, but rather as listeners again.”* (Mauve, n.d, n.p.\*)). Against this background, especially one GPF also sees itself as a *mediator for voices from the Global South* in Europe/Germany by providing them a platform to speak or by passing on their messages, thus aiming to strengthen knowledge that is discriminated against worldwide.

Finally, the interviews with the GPFs' staff also reveal their perceived role in the production of new knowledge, which they take on in two ways: On the one hand, the GPFs can act as *producers of new knowledge* by conducting extensive research, carrying out analyses, and producing studies. Through their knowledge and research, they contribute to expanding the existing body of knowledge and provide well-founded findings that are relevant to political decision-makers, academics, and the public. On the other hand, they see their *role of initiators of discussions* by organizing forums, conferences, or debates on topics they deem relevant (e.g., climate change, interreligious dialogue) and thus giving the others the opportunity to co-create new knowledge in a safe space.

### 5.3 Shared understandings?

The interviews made visible that the cooperation between the GPFs and their local partners is marked by a complex, sometimes unclear, and overlapping division of roles. This relationship becomes further complex given that the GPFs' local offices are mostly staffed by Tanzanians who play a mediating role between North (German HQ and head of office) and South (i.e., the local partners). Nevertheless, in general, the interviews show an asymmetrical partnership although the GPF staff emphasize that working with partners is a fundamental principle of their work. They also acknowledged local partners' knowledge, as it is the only way to ensure a sufficient degree of context-sensitivity and local ownership in the target country's way of democratization. On the other hand, however, the interviewees from the GPFs also express that the local partners not only take on the role of initiators and implementers of joint projects but are sometimes (even within the same project) the target group. The local partners, in turn, confirmed both the GPFs' strong local ties and how much they had learned about democracy from the GPFs. In summary, the local partners' and the GPFs' perceptions of the distribution of roles in the partnership differ with regard to the initiation of projects and depending on the assessment of the partners' capacities by the GPFs. Nevertheless, almost all interviewees from the two groups share the view that local partners are an indispensable source of knowledge and insight, fundamentally shaping the projects to ensure they are relevant and effective in the local context.

## 6. Power of knowledge or knowledge of power

It is evident that the GPFs and their local partners are not on an equal footing when it comes to financial aspects. Indeed, their cooperation is embedded in a larger power structure that influences the distribution of roles and structural power of the actors involved (cf. Wolff, 2015, p. 230). Nevertheless, eye level can at least be achieved in the direct interaction of partners from the Global North and South. Given the relationship between power and knowledge, this is discussed in the next section by showing where the GPFs and their partners acquire power based on the (self-)attribution of knowledge. In doing so, the perceptions of the GPFs and their local partners are brought into conversation to ultimately answer the overarching research question that deals with how the two actors are imbricated in their partnership in democracy promotion.

In general, the roles of the GPFs and the local partners presented above may vary from project to project and depend, amongst others, on the projects' content and objective, and the GPFs and their local partners' capacities. Thus, the (degree of) power of the respective actors also varies. However, the following forms of power exercised by the GPFs and their local partners seem to shape the partnership:

Firstly, the specific project management expertise associated with the GPFs gives them the power to justify decisions, particularly in project conception, and thereby determine the course of the project, the duration, and available resources. Based on their specific insights into the logic of financing, reporting, etc. the GPFs' exercise (in addition to the given structural power) *power to act* in the sense of a decision-making authority in the project development. The expertise attributed to them especially in the field of M&E, in turn, also allows them to exert a particularly strong influence on the definition of the objectives of their projects, and thus serves as a source for *normative power*. Normative power refers to the ability of an actor to shape prevailing norms, values, and standards of behavior through communicative actions based on the logic of arguing (cf. Janusch, 2016, p. 505).

Furthermore, the GPFs have an *epistemic power*, which is based both the GPFs' and the local partners' allocation of knowledge about certain topics, especially on democracy and democratization, with the GPFs. Here, the assumptions about the universal relevance of Western, technical-rational knowledge (cf. Meredith & Quiroz-Niño, 2022, p. 812), manifests itself in almost all interviews. Specifically, this allows the GPFs to determine what is understood as relevant or "good" knowledge (e.g., when evaluating the local partners' capacities), but also to assess the value of new ideas and concepts that might come up as a project result. In her study on external democracy promotion in Tanzania and South Africa, Koch (2015, p. 116) describes this as "authoritative power". However, the GPFs' power in this regard goes beyond the institutional and hierarchical authority used to set rules and standards. It is even rooted in an implicit understanding of (valid) knowledge and thus rather a power over the process and structure of knowledge production and recognition, which constitutes epistemic power. This epistemic power is even increased by the gatekeeper function the GPFs exercise vis-à-vis the partners. The GPFs decide whom they allow to access their transnational network, in which various additional knowledge resources are available and through which the local partners could also feed their knowledge into the international discourse. In this regard, it is notable that interview passages of GPF staff indicating a postcolonial reflection on these networks and their implications for global knowledge hierarchies are scarce. Instead, the interviews indicate a pragmatic approach that emphasize the effectiveness of development cooperation require the consideration of local knowledge.

On the local partners' side, in turn, the interviews show that – contrary to what is often claimed in the literature (e.g. Banks & Bukenya, 2022; Harris, 2008) – local partners are not powerless. Rather, the local partners develop power at different stages of the project cooperation relative to the GPFs. In particular, the interviews show an emphasis on their role in translating the overarching strategy of democracy promotion into context-specific and appropriate measures. Given the significance of this for the

effectiveness of the GPFs' work, the local partners have the power to determine the success of the project and to make the GPFs dependent on them. The local partners' expertise should therefore not be considered as "just local expertise" (cf. Musariri et al., 2024), but rather as a crucial resource for them to (intentionally) influence the outcome and impact of joint projects. Indeed, it is the local partners who determine the extent to which the measures are perceived as legitimate and meaningful by the respective target group. The local partners' power can thus be understood as *legitimation power*. In addition, their active role in implementation gives them also the power to act in a practical sense. This becomes particularly evident in the case of dialogue and educational activities implemented in the local language. Since the German staff often does not speak it, the actual implementation is often beyond their control. Hence, the local staff within the GPFs' country teams play a key role in determining the extent of this power held by local partners. Moreover, the power to act is strengthened by the fact that it is ultimately up to the local partners to decide which knowledge they pass on to the target group. Here, the local partners thus also exercise an *epistemic power*, which comes into effect vis-à-vis the target group of the project and is rather limited within the cooperation with the GPFs. Yet, the local partners' power to act is not limited to the implementation phase. Even before, the local partners can decide what knowledge about local structures, networks, and conditions or relevant stakeholders they want to share with the GPFs, which also ultimately affects the GPFs' ability to work. This is in line with previous findings of Elbers and Schulpen (cf. 2011, p. 796) who also described the selective release of information as a possibility for local organizations to increase their power.

## 7. Conclusion

Against this backdrop, it can thus be concluded that the distribution of power associated with knowledge is generally rather in favor of the GPFs and tends to strengthen their financial power. Nevertheless, the local partners are not powerless, but exercise power in different forms and phases. Furthermore, the GPFs' employees express the will not to exploit this power imbalance, but to counteract it through strong and long-term cooperation and knowledge sharing with local partners. This has also been acknowledged by local partners. As Lannon and Walsh (cf. 2019, p. 16) point out, however, the de facto realization of more equal partnerships depends not only on good intentions, but on the actual cooperation practices. For instance, even methodologies used to enable participation can constrain how local knowledge is constructed and expressed, if the underlying assumption is that the local knowledge is "minor" to the "technical" knowledge of the actors from the Global North. Therefore, it seems particularly important for practitioners to reflect on what they consider as knowledge and

in which forms (written, oral, explicit, implicit, etc.) it can exist. This could facilitate cooperation at eye level, although not by attempting to treat GPFs and their local partners as equals. Rather, it is about acknowledging the differences and hierarchical structures, not only in financial matters but also regarding knowledge and the actual recognition of local knowledge and its significance.

Moreover, development cooperation actors are constantly involved in the joint generation of new knowledge. To allow for a breaking down of the hierarchical division of roles induced by assumptions about knowledge, practitioners also need an awareness of these informal learning processes that underlie every interaction. Further research, in turn, is needed to explore how the beliefs on knowledge as well as the distribution of roles translate into practices that strengthen or weaken local actors' power, and what these practices are. Research on (communicative) practices could also disclose further forms of knowledge relevant for development cooperation in general and democracy promotion in particular. Especially, the question of what local actors consider relevant for promoting democracy needs to be explored to not only strengthen their power, but also to allow for actual local ownership in democracy promotion. To illustrate, Chacha (2023) demonstrates that people tend to agree with and view external democracy promotion as legitimate, particularly when there have been negative experiences with rigged elections or unconstitutional changes of government in their country. This, in turn, suggests that the people in the target country have a particular understanding of the potential outcomes or benefits of external democracy promotion for their own context. It is therefore important for international democracy promoters to consider this perspective, rather than attempting to promote a specific understanding of democracy, as has often been the case in the past.

### *Notes*

1. or partnership of equals or equal partnerships
2. Konrad Adenauer Foundation - CDU, Friedrich Ebert Foundation - SPD, Friedrich Naumann Foundation - FDP, Hanns Seidel Foundation - CSU, Heinrich Böll Foundation – B90/Die Grünen, Rosa Luxemburg Foundation - Die Linke.
3. I would also like to express my sincere gratitude to my supervisor Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunflug and my colleagues Dr. Susanne Timm and Dr. Mark Wenz for their valuable contributions and unwavering support throughout the course of this research.
4. \* marks all quotations translated by the author.

## References

- Adick, C., & Giesemann, M. (2014). Die politische Bildungsarbeit deutscher politischer Stiftungen im Ausland am Beispiel Mexiko. *Bildung und Erziehung*, 67(3), 349–370. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0308>
- Arter, L. (2018). *Produktive Ambivalenz*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22904-7>
- Banks, N., & Bukenya, B. (2022). Northern and Southern non-governmental organizations. In K. Sims, N. Banks, S. Engel, S. Hodge, J. Makuwira, N. Nakamura, J. Rigg, A. Salamanca, & S. Yeophantong (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Global Development* (S. 106–118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017653-11>
- Bartsch, S. (2007). Politische Stiftungen. In S. Schmidt, G. Hellmann, & R. Wolf (Hrsg.), *Handbuch zur deutschen Außenpolitik* (S. 280–289). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90250-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90250-0_20)
- Carothers, T. (2006). The Backlash against Democracy Promotion. *Foreign Affairs*, 85(2), 55–68. <https://doi.org/10.2307/20031911>
- Chacha, M. (2023). Public attitudes toward external democracy promotion in Africa. *Democratization*, 30(8), 1552–1581. <https://doi.org/10.1080/13510347.2023.2246387>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Elbers, W., & Schulpen, L. (2011). Decision Making in Partnerships for Development. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(5), 795–812. <https://doi.org/10.1177/0899764010366304>
- Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- Evers, H.-D., & Gerke, S. (2005). *Knowledge is power: Experts as a strategic group* (ZEF Working Paper Series 8a).
- Evers, H.-D., Kaiser, M., & Müller, C. (2009). Knowledge in development: epistemic machineries in a global context. *International Social Science Journal*, 60(195), 55–68. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2009.01700.x>
- Ferguson, J., Huysman, M., & Soekijad, M. (2010). Knowledge Management in Practice: Pitfalls and Potentials for Development. *World Development*, 38(12), 1797–1810. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2010.05.004>
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- The Fourth High-Level Forum on Aid Effectiveness. (2011). *The Busan Partnership for Effective Development Cooperation*.
- Fyson, S. (2009). Sending in the consultants: development agencies, the private sector and the reform of public finance in low-income countries. *International Journal of Public Policy*, 4(3/4), Article 23495, 314. <https://doi.org/10.1504/IJPS.2009.023495>
- Guffler, K., Harutyunyan, A., DiLorenzo, M., Sethi, T., Eppler, M., & Heinelt, M.-S. (2020). *Development cooperation from a partner perspective: How can germany and other donors perform better in the eyes of their partner countries?* Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2021040114064356374940>
- Habermas, J. (2019). *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (11. Auflage). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1175. Suhrkamp.
- Harris, V.M.E. (2008). Mediators or partners? Practitioner perspectives on partnership. *Development in Practice*, 18, 701–712. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:144275862>
- Hering, L., & Schmidt, R.J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529–542). Springer VS.
- Holthaus, L. (2019). Furthering pluralism? The german foundations in transitional Tunisia. *Voluntas*, 30(6), 1284–1296. <https://doi.org/10.1007/s11266-018-00074-4>

- Hua, F. (2007). The missing link between self-determination and democracy: The case of East Timor. *Northwestern Journal of International Human Rights*, 6(1), 176–195. <http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/njihr/vol6/iss1/7>
- Janusch, H. (2016). Normative power and the logic of arguing: Rationalization of weakness or relinquishment of strength. *Cooperation and Conflict*, 51(4), 504–521. <https://www.jstor.org/stable/48512919>
- Johnson, H. (2007). Communities of practice and international development. *Progress in Development Studies*, 7(4), 277–290. <https://doi.org/10.1177/146499340700700401>
- Keil, S. (2019). Machtstrukturen durch Partnerschaften überwinden. In H. Sangmeister & H. Wagner (Hrsg.), *Die Entwicklungszusammenarbeit der Zukunft* (S. 83–100). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845298054-83>
- Kester, K., & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of poststructural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1415–1427. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313715>
- Koch, S. (2015). *The impact of foreign experts on policymaking in young democracies – A Comparative Analysis of South Africa and Tanzania*. Universität Bielefeld.
- Koelble, T.A., & Lipuma, E. (2008). Democratizing democracy: A postcolonial critique of conventional approaches to the 'Measurement of Democracy'. *Democratization*, 15(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/13510340701768075>
- Konrad-Adenauer-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung, Heinrich-Böll-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung, & Hanns-Seidel-Stiftung. (1998). *Gemeinsame Erklärung*.
- Kruckenberg, L.J. (2015). Renewable energy partnerships in development cooperation: Towards a relational understanding of technical assistance. *Energy Policy*, 77, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2014.11.004>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779955337](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955337)
- Küpers, W. (2003). "Communities-of-Practice" (Praxisgemeinschaften). *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 32(10), 610–612. <https://doi.org/10.15358/0340-1650-2003-10-610>
- Lannon, J., & Walsh, J.N. (2019). Paradoxes and partnerships: a study of knowledge exploration and exploitation in international development programmes. *Journal of Knowledge Management*, 24(1), 8–31. <https://doi.org/10.1108/JKM-09-2018-0605>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. *Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/product/6915ABD21C8E4619F750A4D4ACA616CD> <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leavy, S. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.
- Marzo, S. (2019). Supporting political debate while building patterns of trust: the role of the German political foundations in Tunisia (1989–2017). *Middle Eastern Studies*, 55(4), 621–637. <https://doi.org/10.1080/00263206.2018.1534732>
- McGrath, S., & King, K. (2004). Knowledge-based aid: a four agency comparative study. *International Journal of Educational Development*, 24(2), 167–181. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.10.008>
- Medjedović, I., & Witzel, A. (2010). *Wiederverwendung qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92403-8>

- Meredith, M., & Quiroz-Niño, C. (2022). Facilitating knowledge democracy in a global North/South academic collaboration. *Educational Action Research*, 30(5), 810–827. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1866632>
- Mignolo, W.D. (2011). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies*, 14(3), 273–283. <https://doi.org/10.1080/13688790.2011.613105>
- Moller Madsen, L., & Mahleck, S. (2018). Postcolonial critique of knowledge relations in higher education. *Postcolonial Directions in Education*, 7(1), 1–10.
- Musariri, L., Ruzibiza, Y., Shio, J., Amoabeng, D., & Bakuri, A. (2024). A call to rethink African scholars beyond “local experts”: mobility, race, and gender in Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 47(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2206464>
- Nkomo, S.M. (2011). A postcolonial and anti-colonial reading of ‘African’ leadership and management in organization studies: tensions, contradictions and possibilities. *Organization*, 18(3), 365–386. <https://doi.org/10.1177/1350508411398731>
- OECD (o.J). *DAC Principles for Evaluation of Development Assistance*. Retrieved July 12, 2024, from <https://www.oecd.org/en/topics/development-co-operation-evaluation-and-effectiveness.html>
- OECD (2005). *Paris Declaration on Aid Effectiveness*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264098084-en>
- OECD (2008). *Accra Agenda for Action*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264098107-en>
- Olivier-Mensah, C. (2010). Partnerschaft trotz Machtgefälle? Rollenfunktionen und transnationale Vernetzungsstrategien von NGOs in der deutsch-kenianischen Entwicklungszusammenarbeit. In H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Soziale Arbeit aktuell, Soziale Arbeit als Entwicklungszusammenarbeit 16*, (S. 28–45). Schneider. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15562.98244>
- Ruppel, S. (2023). *Lokal verankerte Zivile Konfliktbearbeitung zwischen Partnerschaft und Machtungleichgewicht*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41693-5>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Snijder, M., Steege, R., Callander, M., Wahome, M., Rahman, M.F., Apgar, M., Theobald, S., Bracken, L.J., Dean, L., Mansaray, B., Saligram, S., Garimella, S., Arthurs-Hartnett, S., Karuga, R., Mejía Artieda, A.E., Chengo, V., & Ateles, J. (2023). How are research for development programmes implementing and evaluating equitable partnerships to address power asymmetries? *The European Journal of Development Research*, 35(2), 351–379. <https://doi.org/10.1057/s41287-023-00578-w>
- Sou, G. (2022). Aid micropolitics: Everyday southern resistance to racialized and geographical assumptions of expertise. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 40(4), 876–894. <https://doi.org/10.1177/23996544211048196>
- Spivak, G.C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). University of Illinois Press.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 319–220). Rowohlt.
- Sutherland, W.J., Shackelford, G., & Rose, D.C. (2017). Collaborating with communities: co-production or co-assessment? *Oryx*, 51(4), 569–570. <https://doi.org/10.1017/S0030605317001296>
- Thesing, J. (2012). Die Konrad-Adenauer-Stiftung in der Welt. Der Beginn der Arbeit des Instituts für Internationale Solidarität. *Historisch-Politische Mitteilungen*, 19(1), 305–318. <https://doi.org/10.7788/hpm.2012.19.1.305>
- United Nations General assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1.
- Wolff, J. (2015). Power in democracy promotion. *Alternatives*, 40(3-4), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0304375415612269>

- Wolff, J., & Wurm, I. (2011). Towards a theory of external democracy promotion. *Security Dialogue*, 42(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0967010610393551>
- Ziai, A., & Schöneberg, J. (2021). Dekolonisierung der Entwicklungszusammenarbeit und Postdevelopment Alternativen – Akteur\*innen, Institutionen, Praxis. In J. Schöneberg & A. Ziai (Hrsg.), *Dekolonisierung der Entwicklungszusammenarbeit und Postdevelopment Alternativen* (S. 7–20). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845297354-7>
- Zingerli, C., Michel, C., & Salmi, A. (2009). On producing and sharing knowledge across boundaries: experiences from the interfaces of an international development research network. *Knowledge Management for Development Journal*, 5(2), 185–196. <https://doi.org/10.1080/18716340903201538>



## Professional leadership and professional learning community for peace education in Cameroon

*Essaw Samgwa'a*  
*Universität Bamberg*  
*Makarios Ngantchui Fandio*  
*Pedagogic Advisor*  
*Department of Education*  
*Evangelical Church of Cameroon*

### *Abstract*

The increasing incidence of socio-political crises in countries of sub-Saharan Africa, with Cameroon as a case in point, is illustrative of deficiencies in the quality of education systems. The implementation of professional leadership and professional learning community can represent a transformational instrument for educational institutions. This paper presents the findings of two qualitative case studies conducted in the Cameroonian education system. The research is situated within post-colonial discourses on education. The case studies reveal that principals' and teachers' understandings of the theoretical and practical aspects of professional leadership and learning community is inadequate because of colonial legacies in education and challenging working conditions. This hinders their capacity to fully leverage these concepts for peace education. However, some schools are creating favorable learning environments through the implementation of context-specific solutions that can enrich the global discourse on education by providing critical insights from the South perspective on concepts from the North thus provide pathways for mutually beneficial change processes.

Keywords: Professional leadership, professional learning community, PLC, quality education, peace education

Sozialpolitische Krisen in Ländern südlich der Sahara, z.B. in Kamerun, machen den Mangel an Qualität in den Bildungssystemen deutlich. Der Fokus auf professionelle Führung und professionelle Lerngemeinschaften kann helfen, Bildungseinrichtungen weiterzuentwickeln. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse von zwei qualitativen Fallstudien in Kamerun vorgestellt. Die Fallstudien zeigen, dass aufgrund des kolonialen Erbes im Bildungswesen und der schwierigen Arbeitsbedingungen das Verständnis von Schulleiter\*innen und Lehrkräften im Hinblick auf professionelle Führung und Lerngemeinschaften unzureichend ist. Das verhindert eine praktische Umsetzung der Konzepte, um diese in vollem Umfang für die Friedensbildung fruchtbar zu machen. In einigen Schulen gelingt es durch

kontextspezifische Lösungen bereits, bereichernde Lernumgebungen zu schaffen. Die beiden Fallstudien können den globalen Bildungsdiskurs bereichern, indem sie Konzepte aus dem Norden um kritische Einsichten aus der Perspektive des Südens erweitern und so für beide Seiten bereichernde Veränderungsprozesse bieten.

Schlüsselwörter: Professionelle Führung, professionelle Lerngemeinschaften, PLC, Bildungsqualität, Friedensbildung

## 1. Introduction

The term ‘quality education’ is defined in this paper as an educational process that aims to develop learners’ abilities to solve problems in a sustainable and peaceful manner, both locally and globally. This definition is in line with the Agenda 2030 of the Sustainable Development Goal 4 which focuses on the transformative power of education. Despite more than six decades of independence and five centuries since the introduction of *Western* school systems, educational systems in sub-Saharan Africa have not undergone significant evolution (Lauwerier & Akkari, 2015). The present study is situated within the context of Cameroon, a country that has experienced a history of negative peace – understood as the absence of violence (Galtung, 1969) – and latent conflicts since achieving independence in the 1960s. These conflicts have subsequently manifested as direct violence. In the context of education in a crisis situation, where this study took place, the quality of education matters, and so, professional school leadership is of paramount importance. In this study, professional leadership is defined as a conscious and deliberate effort to enhance the quality of teaching and learning practices, and to create productive and conducive working conditions for teachers, achieved through the provision of teaching support, the monitoring of performance, staff motivation and collaboration (Glanz et al., 2017, p. 132; Leithwood et al., 2008, p. 30; OECD, 2009, pp. 14–15). It is therefore imperative to equip school leaders and teachers with the requisite professional leadership skills to provide learning environments that promote equity, justice, inclusion, collaboration, and equip learners with problem-solving and lifelong competencies.

It is equally necessary to surmount the resistance to change, as a shift in perspective is a prerequisite for peace education to exert an impact. It is evident that school leaders and teachers in Cameroon require training in both theory and practice of quality education (Tangwe, 2021) so that their focus shifts from administrative routines and student discipline to the development of lifelong competencies and conflict resolution skills for learners. Furthermore, there is a need to build a stronger network between researchers and educators from *the Global North* and *the Global South* with the aim of decolonizing education and integrating the African context into global discourses on education and peace (Mago, 2017; Sibai et al., 2019).

The analysis of the two case studies reveals that the understanding of principals and teachers of the theoretical and practical aspects of professional leadership and the learning community in Cameroon is inadequate. This hinders the ability of principals and teachers to fully use the concepts of instructional and transformational leadership and school organizational models on collaboration to enhance teaching and learning in a manner that integrates the culture of peaceful coexistence and social justice. The study, however, indicates that some schools are successfully addressing the challenges they face in creating conducive learning environments through the implementation of context-specific solutions.

## 2. Context and problem

Cameroon, located in Central Africa, was formerly under the colonial rule of Germany, France, and Great Britain. It is currently experiencing a prolonged series of crises and armed conflicts in various regions of the country, particularly in the north, east, northwest, and southwest regions. The insurgencies perpetrated by *Boko Haram* in the northern regions, the incursions by the *Seleka* rebels in the eastern regions, and the Anglophone crisis in the northwestern and southwestern regions have had a significant impact on livelihoods, the economy, and the education system (World Bank, 2023). In 2016, the grievances of lawyers' and teachers' trade unions in Cameroon's Anglophone regions for the preservation of the Anglophone legal and educational systems soon led to an armed political crisis. The conflict has resulted in the deaths of over 4,000 civilians and the displacement of people in the affected regions. In 2022, 3.9 million individuals required humanitarian assistance, of whom 2.1 million were children. Furthermore, approximately 868,000 individuals were internally displaced, and over 1 million individuals were either refugees or returnees (UNICEF, 2022).

The legacy of Cameroon's colonial past continues to exert a significant influence on the country's education systems. Because of it, the Cameroonian education system comprises of two distinct subsystems, the Anglophone and the Francophone system. The two systems diverged in terms of qualification names and durations, as well as with regard to governance structures and oversight mechanisms. Despite the government's efforts to harmonize the two systems, the Anglophone community perceives this as an attempt to assimilate the English system into the French system. This has resulted in a rift between the two systems of education with adverse effects on the teaching-learning process in both subsystems (Alobwede, 2023). As a result, Cameroonian youths in both subsystems are being socialized in ways that foster divisive attitudes and behaviors, including hate speech and a tendency towards extreme self-interest, rather than promoting national cohesion and peaceful coexistence. It is common for students of Anglophone origin to develop a phobia for the French language

even though it is an official subject in the curriculum and vice versa. Bilingualism which is supposed to be an asset for the learners has paradoxically turned out to be a source of division (Eshu, 2004).

Colonial concept of power and hierarchy are still visible in the education system as leadership styles and learning communities are rooted in the legacy of colonization (Antonowicz, 2010; Harber, 1996). The leadership structures of schools are characterized by rigidity and authoritarianism (Harber, 1996, pp. 158–159; Hord, 1997, p. 7), with teachers being expected to accept a subordinate position and behave accordingly. The focus of school leaders is predominantly on the implementation of administrative directives, rather than on the welfare of teachers. Those in positions of authority are more concerned with meeting the expectations of the upper leadership of the organization. Since principals are appointed and not elected by the teaching staff, some become principals because of their political affiliation or their relationship with those in power. For this reason, they are more responsive to those who appointed them (Wirba, 2015). The requirements and concerns of the school community related to teaching and learning are frequently overlooked.

As a result of structural violence (Galtung, 1969; Reardon, 1988; Snauwaert, 2020), teachers are unable to express themselves freely, as any claim can be perceived as a threat by the upper leadership. Teachers therefore experience prolonged frustration and fear, internalizing their experiences and maintaining silence. The pervasive atmosphere of suspicion inhibits collaboration and when such collaboration does occur, the conditions are not favorable for teachers to develop their full potential. From the aforementioned description, it can be surmised that despite the outward appearance of functionality, the underlying tranquility is indicative of negative peace, which is the absence of violence (Galtung, 1969).

In a teacher union report, teachers identified academic freedom, autonomy and involvement in decision-making as key factors in enhancing their professionalism (Symeonidis, 2015, p. 69). The construction of a cordial school community becomes an arduous task when these conditions are inadequate or absent. In general, teachers who operate within such an environment of institutional and structural violence will tend to replicate this dynamic with their learners. Their learners, in turn, will have minimal or no agency (Harber, 1996, pp. 158–159). They will have little room for autonomy, freedom, creativity and self-responsibility as lessons will be dictated and learner being obliged to adopt a passive attitude in the teaching-learning process. This is further compounded by the challenges of working in challenging conditions with limited job security, inadequate remuneration, which can result in a lack of motivation (Lauwerier & Akkari, 2015; Robiolle, 2013; Siniscalco, 2004).

To address these challenges, it is essential that school systems recognize and support the pivotal role of school principals and teachers in fostering collaboration and

peace education. In this paper, peace education is understood as a fundamental element of a culture of peace (Wessels, 1994, p. 43). To gain a deeper insight into the experiences of school principals and teachers in Cameroon and to identify more effective ways of supporting their efforts in peace education, this study examines the perceptions of these two groups with regard to professional leadership and professional learning community.

To date, there has been a paucity of research conducted on the subject of professional leadership and professional learning community in sub-Saharan Africa, particularly in Cameroon. Although these concepts have been developed since the 1980s in several countries in the European context (Stoll et al., 2006), there is still a need for further understanding and implementation in the African context (Zulu & Mukeredzi, 2021). To enhance the quality of education in Cameroon in accordance with international standards, it is essential to consider the transfer and dissemination of the concepts of professional leadership and professional learning community within the Cameroon educational system.

However, it is also crucial to acknowledge and address the local realities, as well as develop strategies to overcome the past legacies that are entirely contradictory to and detrimental to quality education and peace. Considering the facts stated in the context and problem, the main question of this research is as follows: What are school leaders' and teachers' understanding of professional leadership and professional learning community in view of developing peace education? This main research question is operationalized by the following sub-questions: (1) How do principals and teachers perceive school leadership? (2) How do principals and teachers understand collaboration?

### 3. State of research

The literature review for the purpose of this research is done in three thematic areas. The first dimension focuses on peace education, followed by professional leadership and professional learning community.

#### 3.1 Peace education

As posited by Bashir and Akbar (2021), education represents a potent instrument for the realization of sustainable peace (p. 48). Peace education provides an opportunity for school leaders, teachers and students to learn and practice respect for human rights, social responsibility, the rule of law, democratic practices and conflict resolution (Bashir & Akbar, 2021; Fountain, 1999; Navario-Castro & Nario-Galace, 2010; Solomon, 2002). The presence of violence in an educational setting has been demonstrated

to have a negative impact on learning outcomes (Kertyzia & Standish, 2019). Therefore, educational institutions should prioritize the promotion of social cohesion and the construction of social capital, which serve to establish a robust foundation for responsible global citizenship (Verspoor, 2008). Teaching values associated with peace equip students, teachers and school leaders with the requisite skills and attitudes to act as peaceful citizens (Bashir & Akbar, 2021).

From an African worldview, concepts of peace education, such as the Ubuntu philosophy, have existed for centuries which emphasizes peaceful coexistence and conflict resolution. This philosophy has been practiced and cultivated in a wide range of countries in East, Central and Southern Africa even though with at times different appellations but still with the same ideology. The Ubuntu philosophy emphasizes the significance of fostering peace through the principles of reciprocity, inclusivity, and a sense of shared destiny between diverse individuals (Murithi, 2009). Nevertheless, the educational systems of sub-Saharan Africa remain predominantly shaped by *Western* colonial influences (Tangwe, 2021, p. 22). Hapenyengwi-Chemhuru and Makuvaza (2014) argue that there is an urgent need for African concepts of peace to be integrated into schools and societies in Africa. In the African context, peace education has been significantly influenced by *Western* approaches (Navario-Castro & Nario-Galace, 2010; Fountain, 1999). This has resulted in a theoretical approach to peace education that lacks practical applicability. The school context in Cameroon itself is often characterized by a pro-violent stance, a legacy that is perpetuated by teachers, students and parents. This creates a paradoxical situation where the teaching of peace and the practice of violence coexist.

A UNESCO-commissioned report (Robiolle, 2013) mapping peace education in African countries revealed the presence of a culture of peace in the stated purpose and goals of national education policies, although this varies from one country to another. The report demonstrated that the incorporation of these principles into educational policies does not necessarily guarantee the systematic integration of peace education into formal educational programs. The challenges identified by the UNESCO report for educators include inadequate funding for teacher training at the national level, a shortage of professional teachers, particularly in rural areas, insufficient motivation of some teachers often due to very low salaries, and the difficulty of modifying the traditional frontal, authoritative and magistral methods of teaching that have been in place for many years (Robiolle, 2013).

The African Union in its Continental Education Strategy for Africa (CESA) 2016–2025 identifies peace education as one of its strategic objectives. This objective insists on the promotion of peace education and conflict prevention and resolution at all levels of education and for all age groups by formulating national policies for peace education involving relevant ministries as well as representatives of civil societies and

groups grounded in African values and mechanisms of conflict prevention and resolution; training teachers, social workers, security forces, representatives of religious organizations and civil societies as peace actors and mediators; developing and disseminating teaching and learning materials on peace education and organizing periodic training sessions at schools, training institutions, universities and adult learning centres; capitalizing on ongoing innovative peace building experiences in various African countries and networks and disseminate lessons learned; reinforcing the initiatives and activities of the inter-country quality node on peace education which is a community of practice and a platform for policy dialogue and exchange of experiences (African Union, n.d.). Follow-up research in 2018 on the above objective came up with one of the following recommendations that national education policies and curricula be improved through the mainstreaming of key elements such as global citizenship, peace, life skills, media skills, among others, towards education for sustainable development (African Union, 2019).

### 3.2 Professional leadership

In the discourse on quality education, the dimension of professional leadership is identified as a key factor in shaping quality outcomes (Hargreaves & Fullan, 2013; Leana, 2011; Leithwood et al., 2008; OECD, 2009; Robinson et al., 2008). Professional leadership is defined as the provision of direction, coordination, and influence in pursuit of the organization's goals (cf. Leithwood & Riehl, 2003, p. 2; Leithwood et al., 2006, p. 8). Consequently, professional leadership is conceptualized as a synthesis of social and professional knowledge, thereby enabling school leaders to assume an active role in leadership (Fullan & Hargreaves, 2016). The capacity for professional leadership enables principals to prioritize teaching and learning (Fullan et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2013; Leana, 2011) and to foster a culture of peace, tolerance, acceptance of diversity, and harmonious coexistence within the school environment (Bashir & Akbar, 2021; Delors et al., 1996).

One significant challenge to operating a safe and conducive learning environment is the occurrence of violence and conflicts (Stokes, 2002). These are perpetrated by a range of individuals, including students, teachers, school heads, and society. In the Cameroonian context, instances of violence include corporal punishment, bullying, gender-based violence, and sexual harassment at school (Tangwe, 2023). Psychological violence can also manifest in the form of verbal and emotional abuse, which may include isolation, rejection, ignoring, insults, spreading rumors, fabricating lies, name-calling, ridicule, humiliation, and threats (Tangwe, 2021). In this context, the role of professional leadership in shaping the school's focus towards the provision of safer learning spaces and environments where learners and teachers cooperate in a results-oriented manner is of paramount importance. In order to achieve these goals, it is

therefore necessary for principals to possess the ability to engage in a self-reflexive critique and development, given their deep embeddedness in the very structures that promote violence.

### 3.3 Professional learning community

Research has shown that professional learning communities represent an optimal avenue for the sustainable capacity building of teachers (Stoll et al., 2006). Additionally, they offer professional development opportunities for teachers that diverge from the conventional approach of courses and workshops (Zulu & Mukeredzi, 2021). In this context, Harris and Jones (2010) define a professional learning community as a group of professionals who are committed to facilitating change between and across schools with the goal of improving learner performance (p. 173). Mutually beneficial engagement in learning is therefore a fundamental aspect of every learning community (Bielaczyc & Collins, 1999).

The concept of professional learning community is to create an environment in which professionals, despite their diversity of origin, competencies, and knowledge, can work collectively by sharing and, in so doing, learn from each other (Anderson & Olivier, 2022; Bielaczyc & Collins, 1999; Shulman, 1997). Furthermore, professional learning community represent an efficacious pathway to school and classroom development (Anderson & Olivier, 2022; Shulman, 1997). Based on the premises that educational development in Cameroon in particular, and sub-Saharan Africa in general, has been stagnant for decades, the approach of professional learning community offers an alternative to facilitate positive change. Following the disappointing low student outcomes in reading and mathematics in a PASEC test of 2016 by Cameroon elementary pupils, Moulakdi and Buchamma (2020) launched a pilot research based on the principles of Professional Learning Community as a response. Using a quasi-experimental approach, the findings of this research showed that students have significantly improved their performance between the pre- and the post-test. They concluded that in the context of Cameroon where the PLC approach rarely exists, it could be used to improve teaching practices and student learning (p. 11). This entails a process by which teachers engage in a self-reflexive examination of their own position, practices, and ideals. However, as Talbert (2009) points out, the wished positive change may face resistance as teachers will rather prefer routines and oppose new designs (p. 559).

## 4. Research methodology

This paper is based on two case studies conducted as part of an international master's program on "Educational Quality and Leadership" at the University of Bamberg in Germany and the Protestant Institute of Arts and Social Sciences in Rwanda. The

studies employed semi-structured interviews as a method of data collection due to the flexibility of this approach and because it is an effective tool for elucidating the manner in which individuals construct situational meanings from their experiences (Elliott & Timulak, 2005; Savin-Baden & Major, 2013; Wirba, 2015). With regard to the sampling strategy, the researchers employed a purposeful sampling approach to select four principals and four teachers for the interviews (Scheunpflug et al., 2016). The interview guide comprised an initial set of designated questions. The questions were open-ended, allowing the interviewees to express their views at length (Creswell, 2009, p. 8). The number of questions posed to each interviewee was limited (Leedy & Ormrod, 2015, p. 282). Furthermore, supplementary follow-up questions were formulated to elicit additional details and ensure comprehensive coverage of the interview topics (Leedy & Ormrod, 2015, p. 282). The processes and procedures involved in the collection and analysis of data were conducted in a transparent, confidential, and anonymous manner (Allmark, 2002; Flick, 2009; Hopf, 2004; Wirba, 2015). The interviews were recorded and subsequently transcribed. The process of exploring the transcriptions led the researchers to reorganize the data and to undertake further probing into the nature of the interview space, its products, and the process of analysis (Dortins, 2002; Leedy & Ormrod, 2015). The ideas expressed by the different respondents were organized under different thematic structures, and codes were applied to develop categories from the material to the different themes (Dey, 2003; Flick, 2009; Loeb et al., 2017).

#### 4.1 Case study 1: principals

The research sample in Case study 1 comprises four principals, two females and two males, who have been assigned the pseudonyms Apple, Cherry, Durian and Akee. All principals lead mixed-sex faith-based public schools in the Northwest region of Cameroon. This approach is designed to facilitate the incremental advancement towards achieving gender parity in the Cameroon education system (UNESCO, 2014, p. 77). The sample was selected based on the pre-determined criteria of longevity, experience, gender, and the respondents' experience of the central phenomenon (Creswell, 2009, p. 217).

#### 4.2 Case study 2: teachers

Case study 2, was conducted with four teachers from three primary schools in the Littoral region of Cameroon. The participants were selected through a purposeful sampling procedure (Creswell, 2009, p. 178; Fink, 2003, p. 37; Kothari, 2004, p. 59). The goal was to have participants available for the interview with varied work experiences, participants of both sex, participants from different classes and participants from different types of school. The decision was made in consultation with the sub-divisional

Inspector of Basic Education for the district, in light of the requirements of the study. The three schools selected were representative of the education system of Cameroon, comprising a state school, a non-state non-faith-based school, and a non-state faith-based school. The objective was to ensure variability in the phenomenon under investigation (Leedy & Ormrod, 2015, p. 280). The respondents were assigned the pseudonyms Bongo, Ndole, Miondo and Bobolo. Bongo is a female teacher with four years of teaching experience. She is employed at a non-state, faith-based primary school, where she is responsible for teaching Class Three. Ndole is a female teacher with six years of experience working in a non-state non-faith-based primary school. She is responsible for teaching Class Six. Miondo is a male teacher with seventeen years of experience in the field of education. He is responsible for teaching Class Four at a non-state faith-based primary school. Bobolo is a male teacher in a state school with over 20 years of teaching experience, teaching Class Three. The researcher employed the content analysis approach. Hsieh and Shannon (2005) posit that directed content analysis is intended to validate or extend a theoretical framework. Consequently, case study 2 adopted a directed approach, basing the study on existing concepts and establishing whether new concepts could be established related to the specific realities of Cameroon and sub-Saharan Africa (Elo & Kyngäs, 2008).

## 5. Findings

The findings of this study provide a better understanding of the factors that may contribute to the enhancement of peace education in the context of Cameroon.

### 5.1 Case study 1

The findings of the case study on principals show that (1) principals' perceptions of leading are grounded in administrative routines coupled with learning environments that are insecure and prone to violence; (2) principals' understanding of collaboration and networking is superficial and show resistance to change; and (3) there is a strong influence of hierarchy on the decision-making process in schools.

#### 5.1.1 *Principals' perception of leading the teaching-learning process*

As those in charge of leading the schools where teaching and learning take place, principals were asked to describe their daily activities. This is because the orientation of school leadership suggests the quality of learner outcomes. From their perceptions, the activities vary from habitual practices, teaching, and student' discipline.

Regarding the understanding of leadership, Cherry says:

“[...] I will come to the office and do one or two things, put one thing right. Maybe somebody will come to visit me, if not, I also have classes to teach. I take Biology 1 and 2 and I also assist in Human Biology 5” (Cherry, 2019, line 17–18).

In a similar line of thoughts, another principal insinuates: “My work in the office, I program it, and I know when to do it so as to meet up with deadlines” (Apple, 2019, line 204–205). This again, is echoed by another principal, who says: “Sometimes when you have gone through with the basics, the routine activities that you have, you have to go into impromptu activities” (Durian, 2019, line 11–13).

Some principals consider corporal punishment as a method to handle deviant behaviors but also recognize its inefficiency. Akee says: “You have some students who would not toe the line, no matter the method you use. We try to use the cane [...], it does not still solve the problem” (Ackee, 2019, line 87–90).

In another dimension, Durian’s perception of learning leadership shows that learners are perceived as spectators rather than individuals assuming ownership of their learning. He asserts:

Frankly speaking, a teacher would dash into class and would want to, cover a lot of work [...] So, sometimes we overload the students. Sometimes, we do not have enough time for sharing, for getting into some real practical activities. (Durian, 2019, line 185–189)

### 5.1.2 *Principals’ understanding of collaboration with teachers, parents, and the community*

On the question of how principals collaborate with teachers, parents, and the community to support the teaching and learning process, the data show a nuanced understanding of networking and collaboration. Yet principals rarely connect networking efforts to the support of teaching and learning in a compassionate and inclusive manner except for one (Apple):

I work very closely with my neighbors because, I know that they’re the first persons who have to talk about the institution as a whole. [...] I work closely with the parents. (Apple, 2019, line 340–342).

Another principal asserts:

I have networks of excellence, ex-students at home and abroad who network with me, as individuals, and as associations. Ex-students abroad, [...] wrote a project and sent it to me, I endorsed, and they came up with that project. [...] presently, we have a tractor that cuts the grass on campus, brand new [from] a group of ex-students. (Ackee, 2019, line 113–114).

On networking, some principals connect with other principals, but the intents are not clear regarding teaching and learning. In this light, Durian says:

*TC, 2025, 31 (1)*

101

The experience also of sharing your difficulties with others and gaining from their own experiences. For instance, I share with principals from the government schools and other mission bodies. Sometimes, I call, and I ask, how are you handling this? How are you planning to do this? When they talk with me, I gather inspiration, and I also tell them that this is the way I am doing it. (Durian, 2019, line 379–388).

Principals' perceptions of collaboration with teachers shows the doubt principals have concerning the effectiveness of teachers' input. For example, one principal says:

There are some people [teachers]; it's very difficult for them to accept change. Some people always talk about tradition ... Some people always think that you must stick only to their ideas (Apple, 2019, line 35–38).

### 5.1.3 *Principals' perception of decision-making*

Principals' perception of decision-making shows a strong influence of hierarchy on the decision-making process in schools. Thus, there seems to be a tradeoff between satisfying hierarchical prerogatives and focusing on the teaching-learning process in a way that leads to learning. The data below show the lack of autonomy for principals as well as resistance to change by hierarchy.

Regarding decision making, one principal asserts: "I have understood the manner or the approach that the Church [proprietor] wants us to function" (Apple 2019, line 192–194). She goes further, "There are some situations that you can deviate taking instructions from the hierarchy, but it is very, very rare" (ibid., line 211–213).

This is corroborated by another principal, who stresses:

My hierarchy does not see into certain suggestions that I put forth. I am in the field, they [hierarchy] are in the offices and sometimes hierarchy is reticent to take some decisions. So sometimes those things really make life a little bit difficult to me as a principal. (Durian, 2019, line 84–92).

## 5.2 Case study 2

The findings of case study 2 show that (1) the prevalence of autocratic school leadership shape teacher collaboration; (2) there are formal and informal forms of peer learning; and (3) conditions limit informal collaborative activities.

### 5.2.1 *Teachers' perception of school leadership*

According to the teachers interviewed, school leadership is dominant and gives little or no room for freedom and autonomy to teachers. Communication is more or less top-down. For example, when meetings are organized, the headteacher, who occupies the function of principal in primary school decides and determines the conduct of the meeting. The teachers just follow (Bongo, 2023, line 197–199; Miondo, 2023, line

77–80; Ndole, 2023, line 361–368). One teacher describes the headteacher as an overseer who decides on everything. Teachers every morning present their lesson notes to the headteacher before going to class who “will examine the lesson notes, mark them and then give back the books for us [teachers] to continue teaching.” (Bobolo, 2023, line 13–17)

One teacher explicitly prefers an autocratic school leader to a democratic school leader. She puts it like this: “But I think even if you are autocratic, it is the best. Yes, because if you want to be democratic, you discover that there are some teachers who will be very relaxed” (Bongo, 2023, line 443–447). Other issues raised about the school leadership included: lack of recognition and respect from leadership, rivalry with colleague, no attention to teachers requests and problems, and school leadership more focused on financial issues rather than pedagogy. However, in one of the schools, the experience with the school leadership was positive. There, teachers could meet without the headteacher, set their agenda and put in place a coordination team (Ndole, 2023, line 43–44), and teachers even made proposals to the headteacher (Ndole, 2023, line 298–301).

### 5.2.2 *Formal and informal forms of peer learning*

Teachers identified formal and informal practices of peer learning. Formal practices included: sample lessons presented by teachers in front of their peers and collective lesson observation by peers in a real classroom situation. Both forms of formal peer learning could be described as ‘jury trial’ where teacher presentations followed up by feedback from observing teachers, which puts teachers on display for judgment. One teacher thinks that colleagues sometimes intentionally give destructive feedback to make the receivers feel that they know nothing. “You see that after the lesson when one condemns the other today, the other one... when it is the turn of the other, they go and prepare nice questions and wait” (Miondo, 2023, line 177–179). In the same light, other teachers explained that some colleagues adopted a hypocritical attitude when giving feedback. They would appreciate colleagues in their presence but would go behind and criticize: “a couple of teachers will come and appreciate me, but there on the contrary [...] when they go out, they will say something else” (Bongo, 2023, line 210–212). Some teachers report that they find these types of negative feedback discouraging, making them resistant when they receive feedback (Miondo, 2023, line 25–29; Ndole, 2023, line 176–177). Some teachers had different experiences with feedback. Bobolo says that teachers are favorable to feedback when given tactfully and humbly: “So teachers, who receive a... maybe recommendation, yes, welcome the recommendation” (2023, line 54) and “so when colleagues receive the recommendation, they are always happy because nobody knows everything” (2023, line 154–155).

Informal practices of peer learning included: a teacher going to another teacher one-on-one to seek for help, a teacher seeing another teacher having a problem or facing a difficulty like handling a difficult topic and offering help, a teacher “accidentally” in a sense that they drop into a classroom where teaching is going on because they have to pick up something. In such moments, when teachers see a good practice from other teachers, they copy them. Other teachers, however, found it wrong for a colleague to observe another colleague while teaching in their class on an individual basis. Bobolo for example stated that, “During teaching, it is not advisable to go and remain in your colleagues’ class” (Bobolo, 2023, line 175–176). Miondo declared it was prohibited: “So we don’t always allow teachers to abandon their classes” (2023, line 328–329).

### 5.2.3 *Teachers’ understanding of collaboration*

In relation to the perception of collaboration, teachers hold that they must continuously learn from each other. Ndole says: “one does not have monopoly over knowledge. So, we need one another”. (2023, line 11–17). However, teachers deplored the arrogance of some colleagues (Bongo, line 136–137), including those that are resistant to learning (Ndole, 2023, line 176–177). This explains the forms of formal and informal forms of peer learning mentioned above.

However, informal occasions of learning are often done during break time in school, at the end of the day, at home or during accidental visits to a colleague’s class. The general perception is that learning must be more formal rather than impromptu. To illustrate activities such as lesson observations had to be formal and public as Bobolo (2023) describes:

Yes, because there’s a program on that. And then each teacher knows that this month, I’m to present and he will prepare his individual lesson note and photocopy... to give a copy to each teacher that is present. So... from there now, he will teach the children in front of all other teachers to see whether he’s effective in teaching in his own class. And so, when he teaches, we observe. (line 37–43).

Teachers complain of salary deduction as sanction and irregular payment of salaries and delayed advancement. As a response, the teachers also understand collaboration in professional learning community as a community of solidarity in which teachers develop a scheme of helping themselves financially and also with material resources. In Ndole’s school for example teachers hold monthly meetings at a colleague’s home (Ndole, 2023, line 333–339). They buy items like soap and cooking oil at wholesale price and share (Ndole, 2023, line 20 & 33–34).

All the teachers mention morning devotion as a practice in their community that brings them together (Bongo, 2023, line 406–408; Miondo, 2023, line 316–317; Bobolo, 2023, line 12). To illustrate, Bobolo (2023) says:

We work as a team and that collaboration streams from the morning activities. The person who's on duty takes the lead and others are with him to work together. So, from the morning activities that's morning devotion, we move to our various classes where normal classes or effective classes begin (line 9–13).

## 6. Discussions

The two case studies are based on school principals' perceptions of professional leadership and teachers' perceptions of professional learning community. The discussion section is developed in four aspects: (a) principals and teachers reflections on the importance of professional leadership and professional learning, yet lack of awareness of the strategies needed for their effective implementation to enhance peace education, (b) principals' and teachers' limited competences in implementing collaborative learning and leadership, (c) their challenges that are closely linked to the school system and organization in Cameroon, and (d) the absence of self-reflexive work by teachers and leaders on their own biases, preconceptions and socialization.

### *Consciousness of the importance of professional leadership and professional learning versus the lack of awareness of strategies for effective implementation*

Regarding the role of school principals, research participants concur that active teaching and learning, as well as collaboration, are of paramount importance. However, findings indicate a dearth of awareness regarding the strategies that could be employed to implement these principles effectively (Leithwood et al., 2008). In alignment with the tenets of the professional learning community, Shulman (1997) asserts that “one never learns to teach in a definitive manner.” It is a continuous, ongoing, and constantly deepening process (p. 517). Regarding the cultivation of a learning culture, the data indicate that teachers acknowledge and esteem the capabilities and competencies of their colleagues and, to a certain degree, are amenable to learning from one another in a complementary and mutually supportive manner. In this regard, the findings align with the scientific discourse that posits a collaborative peer-learning culture as a determining factor of quality education (Anderson & Olivier, 2022; Bielaczyc & Collins, 1999; Shulman, 1997; Stoll et al., 2006). The data collected indicate that the interviewees hold the view that no individual possesses a monopoly of knowledge within a school, and that teachers must continuously learn from each other. In the words of one teacher:

[...] One broom cannot be able to sweep a floor but a bundle of a broom can do a better job by sweeping. So, collaboration is an essential tool in the teaching-learning field. How is this done? Knowledge is not..., one does not have monopoly over knowledge. So, we need

one another. We have been collaborating, especially in the teaching-learning field (Ndole, 2023, line 11–16).

Although the importance of collaboration is acknowledged by principals and teachers, putting it in place, such as building an atmosphere of trust and giving constructive feedback towards building a peaceful learning environment, is a major challenge. The study reveals that some teachers adopt an arrogant attitude towards learning. Other teachers share that they have low self-esteem, which contradicts, according to the literature, with the type of learning culture required in a professional learning community that, when effectively put into practice, offers great potential for sustainable capacity building (Stoll et al., 2006). In a context of dominant school leadership where teachers are not afforded the opportunity to express their views and thus become passive actors, it is evident that the preconditions for professional leadership and a learning community will be lacking. Principals will believe that they are fulfilling their role effectively by strictly executing instructions from the hierarchy, unaware that without prior discussion with their staff, these instructions will have adverse effects on the school community and thus negatively affect the school climate and learners' outcomes.

Concerning lesson observation, though practised during sample lesson presentations, the teachers' perceptions show a lack of understanding with regard to how to engage in a quality lesson observation. From research, quality lesson observation is based on verifiable indicators (Gauthier & Dembélé, 2004). For objectivity and standards, any lesson observation should be guided by commonly agreed and communicated tools. If lesson observation is considered as an evaluation by peers, then it should provide evidence-based information that is credible, reliable and useful (UNESCO, 2015) not only for the observed but for the whole system.

#### *Notable problems of school leaders and teachers emanating from limited competencies*

From the findings of the two case studies, there are visible problems in the acquisition and reflective use of professional leadership and peer learning, with few exceptions (see Bobolo, 2023, line 54). The dimensions of leadership such as the execution of procedural activities (Durian, 2019, line 11–13); the reception of parents (Cherry, 2019, line 17–18); the functioning according to directives from the hierarchy (Apple 2019, line 211–213); and the attention to issues of student discipline (Ackee, 2019, line 87–90); are rooted in the understanding of leadership from the administrative perspective. Principals' perception of leading is, hence, primarily embedded in administrative routines (Wirba, 2015) with little focus on positive learning climates and instructional activities (Fullan, 2018; Leana, 2011; Leithwood et al., 2008). Also, the

overloading of students with materials and not having time for sharing-based activities in class (Durian, 2019, line 185–189), pivots to what Paulo Freire terms the “banking” of knowledge where students are turned into “containers,” and “receptacles” to be “filled” by the teacher (2000, p. 72). Moreover, using violence either explicitly or implicitly to attain educational goals and ignoring learners’ emotions by some of the research participants is reminiscent of a learning environment that is violent and void of spaces where learners interact and reflect their learning (Stokes, 2002; Tangwe, 2021). In this type of teaching-learning process, teachers portray themselves as the dominant figure rendering the learners to a passive role, thus killing in them the spirit of critical thinking, self-reflection and autonomy in their learning. It ultimately limits learning outcomes (Kertyzia & Standish, 2019).

One other notable challenge is giving constructive feedback. Collaboration in a professional learning community requires an atmosphere of trust and respect, reflected, for example, in the process of giving and receiving feedback (Hord, 1997; Shulman, 1997; Stoll et al., 2006, 227). Hattie and Timperley (2007) describe feedback as “the information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding” (p. 8). This benefits from a constructive and positive way to avoid pain (Krogull et al., 2014; Ovando, 1994; Poertner & Miller, 1996). However, teachers point out that feedback is a source of problems leading to resistance, arguments and quarrels, thereby, destroying a potentially collaborative learning climate. In the only case where feedback is received positively, it is based more on the form of a lesson note and not on the content and the conduct of a lesson, which avoid the teachers’ exposure to broader criticism.

*Lack of self-reflexive work by teachers and leaders on their own biases, preconceptions and socialization*

The findings indicate a lack of critical self-reflection on the part of teachers and leaders with regard to their own practices and those of the system as a whole. For instance, teachers attribute the lack of adequate remuneration to the hierarchical structure, yet they do not advocate for the provision of sufficient space and time for collaboration. Additionally, teachers and principals appear to accept all policies from the top without subjecting them to critical analysis. The fact that all teachers regard class visits from colleagues for the purpose of lesson observation as an unconventional pedagogical practice indicates their reliance on policymakers for any school reform. Consequently, they assume a passive role, leading to a situation where they are compelled to adapt in a forceful manner instead of functioning as active agents of change (Harris & Jones, 2010).

## *Challenges that are closely linked to the school system in Cameroon*

Further, decision-making capacities play a significant role in shaping leadership orientation towards the improvement of teaching and learning (Fullan, 2018). Nonetheless, the predominant perception across the different respondents is that, principals consider themselves as representatives of their higher authorities, responsible for implementing policies and programs defined by such authorities. The reliance of principals on hierarchical directives suggests that schools' structures prevent them from taking a more decisive stand towards quality teaching and learning, for example by focusing on monitoring, evaluation, feedback, and supporting students and teachers (Leithwood et al., 2008).

The research findings reveal that practices such as visiting another teacher's class and learning from them are rather accidental than intentional and planned. From the findings, informal learning occasions are done during break time in school, at the end of the day, at home or during accidental class visits. For Shulman (1997), schools should create formal and informal occasions for teachers to reflect on their work. Establishing such occasions as routine aspect of teachers' schedules would be beneficial for peer learning, and subsequently, for peace education. Furthermore, the teachers find it wrong for a colleague to observe another colleague while they teach. This perception is in contradiction with one of the fundamental principles of a professional learning community, that of teachers observing their peers in class or even engaging in team teaching (Louis et al., 1996; Stoll et al., 2006; Zulu & Mukeredzi, 2021). According to Shulman (1997), pedagogic isolation leads to the repetition of mistakes by teachers. Through mutual peer lesson observations, these mistakes can be identified and remedied. Louis et al. (1996) advocate for "deprivatized practice" (p. 760) through activities such as peer coaching, team teaching, and structured classroom observations.

## 7. Conclusion

This research studied the perceptions of principals and teachers of professional leadership and professional learning community in relation to peace education in schools. Though the literature so far was mainly focused on context of *the Global North*, applying it in *the Global South* setting shows that the concepts undeniably have the potential to contribute to the improvement of educational quality, which in Cameroon is understood more from the input dimension than learning outcomes. Moreover, educational quality is more about theoretical discourses than on the applicability of the concepts.

From the findings and in relation to the context and problem raised, it is obvious that using the potentials of professional leadership and putting in place an effective and efficient professional learning community to create peaceful learning environments is a challenge, influenced by colonial histories and subsequent development of bifurcated education structures. Therefore, some attention has to be paid to contextual issues during the implementation of these concepts in *the Global South* settings. Steiner-Khamsi (2012) asserts that a thorough local context analysis is central in policy transfer and call for selective borrowing and local adaptation.

While in *the Global North* determinants such as infrastructure, salary, working conditions are assets in the educational system, in *the Global South* particularly sub-Saharan African countries such as Cameroon, these preliminaries are still lacking (Lauwerier & Akkari, 2015; Robiolle, 2013). Aspects such as the unequal distribution of capital and resources, power dynamics require consideration in the analysis. Consequently, it may be misleading to appreciate principals' professional leadership and teachers professional learning community in the Global South using an assimilatory approach (see Kandel, 1932 as cited by Takayama et al., 2017). It becomes an imperative to draw attention to the complexities and contradictions inherent in the postcolonial condition in *the Global South* (Tikly & Bond, 2013).

The perpetuation of the colonial concept of power and hierarchy in the education system are not favorable for its smooth functioning as professional leadership and professional learning community are rooted in the legacy of colonization (Antonowicz, 2010; Harber, 1996). The understanding of theory and practice of professional capital and learning community by the principals and teachers in this research shows that these concepts are not exploited to the fullest for the improvement of teaching and learning in a way that integrates the culture of peaceful co-existence and social justice.

However, it is not the inability of principals and teachers that prevent them from implementing these concepts but the authoritative structures in the education system that limits their ability. Nevertheless, there were some positive signals of school systems braving the odds to create conducive learning environments. The data revealed contextualized solutions for enhancing professional learning community like the putting in place of social solidarity schemes to enable teachers make ends meet as a response to hard living and working conditions.

From the data, it is apparent that school organization and learner outcomes continue to be a challenge in Cameroon. The perception of administrative bottlenecks regarding decision-making in schools suggests that, not only do teachers and principals need continuous professional training but policy makers as well (Davis et al., 2005; Fullan, 2002; O'Doherty & Ovando, 2013). Such trainings should be predicated on an overhaul of the curriculum and content in teacher training institutions (Tangwe,

2023) to potentially improve national level policies to focus more on leadership, inclusivity, and learning on all sides. The effectiveness of this approach is contingent upon a comprehensive transformation of the entire system. This necessitates a transition from the colonial paradigm of dictatorship to a more inclusive, democratic, and participatory approach to education.

## References

- African Union. (2019). *Key Recommendations of a Research on the AU CESA (16-25)*. African Union.
- African Union. (n.d.). *Continental Education Strategy for Africa 2016-2025*. African Union.
- Allmark, P. (2002). The ethics of research with children. *Nurse Researcher*, 10(2), 7–19.
- Alobwede, C. E. (2023). The Hypothetical Question of Bilingual Education in Schools in Cameroon. *Open Journal of Social Sciences*, 11(08), 19–35. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.118002>
- Anderson, S. G., & Olivier, D. F. (2022). Schools as Learning organizations: A quantitative study of schools as learning organizations: An examination of professional learning communities, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1), 26–51.
- Antonowicz, L. (2010). *Too often silence: A report on school-based violence in West and Central Africa*. UNICEF, Plan West Africa, Save the children Sweden West Africa & Actionaid.
- Bashir, S., & Akbar, R. A. (2021). Determining the effect of peace education on knowledge and attitude of prospective teachers: An experimental study. *Bulletin of Education and Research*, 43(3), 47–66.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). *Learning communities in classroom: A reconceptualization of education practice*. In *Instructional design theories and models* (Mahwah N. J., Vol. 2). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). California: Sage publications.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals* (Review of Research). Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. et al. (1996). *Learning: The treasure within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Dortins, E. (2002). Reflections on phenomenographic process: Interview, transcription and analysis: Quality conversations. *Research and Development in Higher Education*, 25, 207–213.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reason and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-147.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles, & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 147–160). New York: Oxford University Press.
- Elo, S., & Kynğäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Echu, G. (2004). The Language Question in Cameroon. *Linguistik Online*, 18(1). <https://doi.org/10.13092/lo.18.765>
- Fink, A. (2003). *The survey handbook* (2nd ed.). California: Sage.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Los Angeles, London: Sage.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. New York: UNICEF.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Fullan, M. (2002). The change leader: Beyond instructional leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20.
- Fullan, M. (2018). *The Principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1–22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). *Quality of teaching and quality of education: A review of research findings*. Paris: UNESCO.
- Glanz, J., Shaked, H., Rabinowitz, C., Shenhav, S., & Zaretsky, R. (2017). Instructional leadership practices among Principals in Israeli and US Jewish schools. *International Journal of Educational Reform*, 26(2), 132–153.
- Hapenyengwi-Chemhuru, O., & Makuvaza, N. (2014). Hunhu: In search of an indigenous philosophy for the Zimbabwean education system. *Journal of Indigenous Social Development*, 3(1), 1–15.
- Harber, C. (1996). Educational violence and education for peace. *Peabody Journal of Education*, 71(3), 151–169.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital: With an investment in collaboration, teachers become nation builders. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36–39.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hopf, C. (2004). Qualitative interviews: An overview. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 203–208). London, California, New Delhi: Sage.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kertyzia, H., & Standish, K. (2019). Looking for peace in the national curriculum of Mexico. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 50–67. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.04>
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods & techniques* (2nd rev. ed). New Delhi: New Age International (P) Ltd.
- Krogull, S., Scheunpflug, A., & Rwambonera, F. (2014). *Teaching social competencies in post-conflict societies: A contribution to peace in society and quality in learner-centered education*. Münster: Waxmann. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/41317>
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Teachers and the quality of basic education in sub-Saharan Africa. *Education Research and Foresight: Working Papers Series*, 11, 1–10.
- Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30–35.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2015). *Practical research: Planning and design* (11th ed). Boston: Pearson.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Leithwood, K. A., Day, C., Sammons, Pam, Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: DfES Publications.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. NCEE 2017-4023. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf>
- Louis, K., Seashore, Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 747–798.
- Mago, S. (2017). North–South research collaboration and the Sustainable Development Goals: Challenges and opportunities for academics. In T. Halvorsen, H. Ibsen, H.-C. Evans, & S. Penderis (Eds.), *Critical perspectives from southern African-Nordic research partnerships* (pp. 163–173). Cape Town, South Africa: African Minds
- Moulakdi, A., & Bouchamma, Y. (2020). Elementary Schools Working as Professional Learning Communities: Effects on Student Learning. *International Education Studies*, 13(6), 1. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p1>
- Murithi, T. (2009). An African perspective on peace education: Ubuntu lessons in reconciliation. *International Review of Education*, 55(2–3), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s11159-009-9129-0>
- Navario-Castro, L., & Nario-Galace, J. (2010). *Peace education: A pathway to a culture of peace* (2nd ed.). Quezon City: Center for peace Education, Miriam College.
- O'Doherty, A., & Ovando, M. N. (2013). Leading learning: First- year Principals' reflections on instructional leadership. *Journal of School Leadership*, 23(3), 533–561. <https://doi.org/10.1177/105268461302300305>
- OECD. (2009). *Improving school leadership: The toolkit*. <https://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf>
- Ovando, M., N. (1994). *Constructive feedback: A key to successful teaching and learning*. Austin, Texas: Delta Kappa Gamma Society International.
- Poertner, S., & Miller, K. M. (1996). *The art of giving and receiving feedback* (1st ed.). Virginia: Coastal Training Technologies Corp.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robiolle, T. (2013). *Promoting a culture of peace and non-violence in Africa through education for peace and conflict prevention. Phase I: Mapping—Final report*. Paris: UNESCO.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon, & N. Baruch (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 3–14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Scheunpflug, A., Krogull, S., & Franz, J. (2016). Understanding learning in world society: Qualitative reconstructive research in global learning and learning for sustainability. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7, 6-23. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.02>
- Shulman, L. S. (1997). Professional development: Learning from experience. In S. M. Winson (Ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach* (pp. 503–520). San Francisco: Jossey-Bass.

- Sibai, A. M., Rizk, A., Coutts, A. P., Monzer, G., Daoud, A., Sullivan, R., ... & DeJong, J. (2019). North–South inequities in research collaboration in humanitarian and conflict contexts. *The Lancet*, 394(10209), 1597–1600.
- Simiscalco, M. T. (2004). *Teachers' salaries*. Paris: UNESCO.
- Snauwaert, D. T. (2020). The peace education imperative: A democratic rationale for peace education as a civic duty. *Journal of Peace Education*, 17(1), 48–60. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1713068>
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education* (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Stokes, H. (2002). *Education for conflict-education for peace*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476602.pdf>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession: A study of education unions' perspective*. Brussels: Education International.
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1–S24. <https://doi.org/10.1086/690455>
- Talbert, J. E. (2010). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 555–571). Springer
- Tangwe, A. T. (2021). *Violence and educational quality: Effects of violence on the learning outcomes of students in Cameroon* (Vol. 3). Bamberg: University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-51605>
- Tangwe, A. T. (2023). Peace education in the absence of violence as a foundation of learning: The case of Cameroon. *International Journal of Contemporary Education*, 6(1), 15-28. <https://doi.org/10.11114/ijce.v6i1.5795>
- Tikly, L., & Bond, T. (2013). Towards a postcolonial research ethics in comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(4), 422–442. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.797721>
- UNESCO. (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report: 11.2013/14*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *UNESCO evaluation policy*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253907>
- UNICEF. (2022). Humanitarian action for children. <https://www.unicef.org/media/124601/file/2022-HAC-Cameroon-revised-June.pdf>
- Verspoor, A. M. (2008). *At the crossroads: Choices for secondary education in Sub-Saharan Africa*. Washington DC: The World Bank.
- Wessels, M. G. (1994). The role of peace education in a culture of peace: A social-psychological analysis. *Peace, Environment and Education*, 5(4), 39-54.
- Wirba, A. V. (2015). Leadership style: School perspective in Cameroon. *Education Research International*, 2015(3), 1–9. <https://doi.org/10.1155/2015/439345>
- World Bank. (2023). The World bank in Cameroon. <https://www.worldbank.org/en/country/cameroon/overview>
- Zulu, F.-Q. B., & Mukeredzi, T. G. (2021). A case study of two teacher learning communities in KwaZulu-Natal, South Africa. *South African Journal of Education*, 41(3), 1–15. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n3a1877>



## Zusammenhänge zwischen emanzipatorischer Bildung und dekolonialer Demokratisierung von Gesellschaften – das Beispiel der Academie Bilimon

*Margit Stein*  
*Universität Vechta*

### *Abstract*

Empirische Untersuchungen zeigen einen hohen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Demokratisierung in Gesellschaften, insbesondere in Afrika. Dieses Phänomen zeigt sich, wenn Bildungssysteme mit den Grundsätzen der Global Citizenship Education übereinstimmen, die für demokratische Werte und eine emanzipatorische Pädagogik eintritt. In diesem Beitrag wird ein Projekt zwischen Praxis und Wissenschaft aus Togo und Deutschland vorgestellt, das sich auf die Entwicklung von Bildungsressourcen für Workshops mit Jugendlichen konzentrierte und die Materialien und Konzepte digital kostenfrei auch in den afrikanischen Sprachen Swahili, Hausa, Ewe und Kabyè zugänglich machte. Die Workshops basieren auf einem Peer-Teaching-Modell. Das übergeordnete Ziel ist die Bereitstellung von Bildungsangeboten zur Förderung von Entkolonialisierung, Frieden, demokratischen Prinzipien und Nachhaltigkeit. Darüber hinaus setzt sich die Studie kritisch mit den Herausforderungen und der Dynamik der internationalen Zusammenarbeit im Jugendbereich auseinander, insbesondere zwischen Einrichtungen im globalen Norden und Süden, und bietet Einblicke in die Komplexität geografisch übergreifender Bildungskoooperationen.

Schlüsselwörter: Bildung, Demokratisierung, Global Citizenship Education, Jugendarbeit, Afrika, Togo

Recent empirical research found high correlations between educational attainment and democratization within societies, especially in African societies. This phenomenon is shown when educational systems actively subvert authoritarian regimes, aligning with the tenets of Global Citizenship Education, which advocates for democratic values and emancipatory pedagogy. This paper presents an in-depth case study of a project between practitioners and academics from Togo and Germany that focused on the development and adaptation of educational resources for youth-oriented workshops, also translated into several African languages such as Swahili, Hausa, Ewe, and Kabyè. These workshops use a peer-teaching model, facilitating a reciprocal learning environment among the youth. The overarching aim is to leverage educational frameworks to advance decolonization, peace, democratic prin-

principles, and sustainability. Furthermore, this study critically examines the inherent challenges and dynamics of international cooperation in the youth sector, particularly between entities in the Global North and South, providing insights into the complexities of cross-geographical educational collaborations.

Keywords: Education, democratization, global citizenship education, youth work, Africa, Togo

## 1. Einleitung: Verschränkung der Bildungs-, Forschungs- und Entwicklungszusammenarbeit

Im Rahmen des Beitrags wird diskutiert, wie in einem internationalen Lehr-Lern-Forschungsprojekt ein gemeinsames Demokratieverständnis als Grundlage von Bildungszusammenarbeit herausgearbeitet werden kann, das basisdemokratisch abgestützt ist und auf grundlegenden internationalen Übereinkommen und Konventionen fußt. Im Rahmen des Projekts wurden bisher nur mündlich tradierte Workshopkonzepte zu den Themen Identität, Sexualität, Beruflichkeit und Demokratie verschriftlicht, um weitere Materialien ergänzt und in Form eines Jugendleiterhandbuchs in sieben auch afrikanischen Sprachen online publiziert. Im Beitrag werden nun die Chancen und Herausforderungen einer solchen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit – hier zwischen Partner\*innen aus Togo und Deutschland – diskutiert.

Togo und Deutschland sind nicht nur historisch durch eine blutige und gewaltsame Kolonialgeschichte (1884 bis 1914) eng miteinander verbunden, sondern auch durch bis heute bestehende vielfältige Beziehungen und Kooperationen im Bereich der Bildungs-, Forschungs- und Entwicklungszusammenarbeit.

In diesem Beitrag wird ein togolesisch-deutsches Lehr-Lern-Forschungsprojekt zur Global Citizenship Education bzw. Community Education vorgestellt, das die Verstrickungen in koloniale Differenzverhältnisse entsprechend einer „Dekolonisierung der Wissenschaft [... als] eine Aufgabe, die langsam stärker in das Bewusstsein vieler Disziplinen tritt, auch in der Erziehungswissenschaft“ (Clemens, 2022, S. 67) aufbrechen möchte und den Bildungsdiskurs mit der Demokratisierungsthematik verbindet. Im Projekt wird auf Basis einer auf Emanzipation und Empowerment ausgerichteten Bildung zwischen gleichaltrigen Peers – auch im internationalen Austausch – dekoloniale Demokratisierung ‚von unten‘ mit dem Ziel angestoßen, junge Menschen zu befähigen, „Verantwortung für sich, den Nächsten und die Gesellschaft zu übernehmen“ (<https://www.bilimon.de/>). Dekoloniale Demokratisierung meint hierbei eine Demokratisierung, welche nicht nur die Gesellschaft nach rechtsstaatlichen, demokratischen und menschenrechtsbasierten Prinzipien ausrichtet, sondern dabei auch das reiche Erbe Afrikas an sozialen und kollektiven Werteorientierungen einbezieht, wie sie etwa auch in unterschiedlichen spezifischen Menschenrechtsdokumenten für den afrikanischen Kontext dargelegt sind. So formuliert die African Banjul

Charter on Human and People's Rights in ihrer Präambel als Ziel, ein besseres Leben für die Menschen Afrikas zu schaffen und hierbei die „historischen Traditionen und Werte der afrikanischen Zivilisation“ zu berücksichtigen (African Union, o.J., S. 1; Übersetzung durch die Autorin). Die durch die Academie Bilimon, eine von zwei togolesischen Wissenschaftlern gegründete gemeinnützige Nichtregierungsorganisation, im Rahmen von Workshops geleistete Bildungsarbeit im subsaharischen Afrika (aktuell in Togo, Mali, Niger, Burkina Faso, Kamerun) grenzt sich bewusst von einem auf Hierarchie und Gehorsam hin orientierten Schulsystem ab, das sich im Nachgang der durch Deutschland (und später Frankreich) während der Kolonialzeit etablierten Kolonialschulen ausgebildet hatte. Dieses zielt(e) wenig auf Mündigkeit, Emanzipation und dekoloniale Demokratieerziehung ab (Adick, 1981; Kangni, 2002) und setzt immer noch methodisch-didaktisch auf Unterweisung und Zwangselemente und ist durch hohe Gewalttaten gekennzeichnet (Plan Togo, 2006). Auch wenn Togo offiziell einer der wenigen (afrikanischen) Staaten ist, der seit 2011 in Artikel 357 und 376 des Children's Code Körperstrafen gegen Kinder in Schule und Familie komplett verbietet (Global Initiative to End all Corporal Punishment of Children, 2011; Committee on the Rights of the Child, 2012; End all corporal punishment, 2023), sind diese dennoch weiterhin im Land „sozial akzeptiert und in Schule und Familie weit verbreitet“ (Committee on the Rights of the Child, 2012, S. 9; Übersetzung durch die Autorin). Entsprechend fordert Kangni (2002, S. 75) eine emanzipatorische, gewaltfreie und inklusive Bildung, die umfassend-holistisch ist und über die Schulbildung hinausgeht: „Für die gegenwärtige Situation in Togo scheint das pädagogische Konzept „Community Education“ sinnvoll. „Dieses Konzept initiiert eine Veränderung ‚von unten‘, die mit pädagogischen Prinzipien als Grundlage einer Neuorientierung verbunden sind.“ (Kangni, 2002, S. 75) Zudem wäre das Bildungswesen Togos noch zu sehr durch die koloniale Vergangenheit und auch europäische Wertvorstellungen und Bildungsinhalte geprägt, so dass eine „Afrikanisierung oder Togolisierung“ (Kangni, 2002, S. 78) des Bildungswesens notwendig sei, etwa durch eine gleichberechtigte Berücksichtigung der beiden regionalen Hauptsprachen Ewe und Kabiyè neben dem Französischen.

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel der Bildungsarbeit der Academie Bilimon, durch emanzipatorische Bildung von unten dekoloniale Demokratisierung zu fördern. Bildung für mehr Dekolonialisierung, Frieden, Demokratie und Nachhaltigkeit wird als ein Weg gesehen, junge Menschen für ein selbstverantwortliches Leben in der Gesellschaft zu befähigen. Die Academie Bilimon leistet seit mehr als zwölf Jahren in Westafrika Workshoparbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu gesellschaftspolitisch und sozial besonders relevanten Themen wie etwa der Erarbeitung einer beruflichen und sozialen Perspektive und Identität im eigenen Land, einem ver-

antwortlichen Umgang mit der eigenen Sexualität und Gesundheit, Gleichberechtigung der Geschlechter und der unterschiedlichen ethnischen und religiösen Gruppen, Demokratiefähigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung unter Berücksichtigung von Gender-, Inklusions- und Diversity-Aspekten (Noglo & Stein, 2024; Stein & Noglo, 2024a; b). Die Workshops werden nicht nur in Französisch umgesetzt, sondern auch in Ewe und Kabiye, um auch weniger schulisch vorgebildete Personen zu erreichen und das kulturelle sprachliche Erbe der Region zu betonen. Bisher konnten etwa 5.000 junge Menschen mit dem Workshopangebot im schulischen sowie im außerschulischen Bereich erreicht werden.

Die entwickelten Workshopmaterialien fokussieren auf die Nachhaltigkeitsziele der UN und lassen sich in das Konzept der Global Citizenship Education (GCE) (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 158; UNESCO, 2015) sowie in das Konzept der Community Education (Buhren, 1994) einordnen. Die Global Citizenship Education (GCE) oder Community Education betont und vermittelt die Verbundenheit der Menschen als Lernende untereinander und befähigt und beschränkt sich nicht nur auf einen Kompetenzaufbau und Wissenszuwachs, sondern ermuntert die Lernenden zu einem aktiven Einstellungswandel sowie zur produktiven Veränderung bestehender sozialer Strukturen (Rieckmann, 2020; Scheunpflug, 2019). Die Lernenden bewegen sich dabei bewusst in unterschiedlichen Spannungsverhältnissen, die es auszuhalten bzw. positiv zu gestalten gilt, etwa im Spannungsfeld von individueller Abgrenzung und kollektiver Verbundenheit oder im Konfliktfeld unterschiedlicher sozialer Gruppen (Lang-Wojtasik & Oza, 2020). Global Citizenship Education vollzieht sich nicht nur im formellen Lernkontext, sondern auch im informellen Bereich und stellt somit einen Bottom-up Ansatz dar (vgl. Rieckmann, 2020, S. 174), dessen Potential es sei „mehr Beteiligten im Bildungsprozess eine Stimme zu geben“ (Riggan & Szakács-Behling, 2020, S. 223; Übersetzung durch die Autorin). „Community Education dient [...] dem Entstehen einer Basisdemokratie, in der die Bürger befähigt werden bzw. sind, politische Entscheidungsprozesse derart zu beeinflussen und zu bestimmen, dass sie zu einer Verbesserung der bestehenden Verhältnisse [...] beitragen“ (Buhren, 1994, S. 33).

Dieser basisdemokratische gleichberechtigte Bildungsprozess von unten geschieht in den Workshops der Academie Bilimon durch die Ausbildung von sogenannten Bildungsbotschafter\*innen zwischen 14 und 27 Jahren, die in einem Schneeballsystem Gleichaltrige – aber im Sinne der Community Education auch ältere Personen aus der Gemeinde – interaktiv in Workshops zu Themen wie Identität, Sexualität, Demokratie, Engagement oder Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weiterbilden.

Das Material hierfür und die Evaluierung seines Einsatzes wurde in einem international ausgerichteten Lehr-Lern-Forschungsprojekt gemeinsam erarbeitet und be-

forscht. Das vorgestellte internationale Projekt rückt sowohl bei der Forschungszieldefinition (vor allem Emanzipation und Empowerment junger Menschen) als auch bei der Wahl der Forschungsmethodiken und der forschungspraktischen Zugänge (kooperative Erarbeitung und Evaluierung von Materialien für Workshops zur Jugendbildung) die Frage nach der Überwindung von Differenzverhältnissen, strukturellen Ungleichgewichtigkeiten sowie Eurozentrismen im Nord-Süd-Austausch in den Mittelpunkt (Connell, 2007; Tikly & Bond, 2013; Sturm, 2020; Clemens, 2022). Die durch die Academie Bilimon geleistete bisher mündlich tradierte Workshoparbeit wurde im Rahmen dieses Lehr-Lern-Theorie-Praxis-Kooperationsprojekts verschriftlicht und evaluiert. Hierbei wurden jeweils Tandems aus einem oder mehreren Studierenden aus Deutschland mit jeweils einer\*m Bildungsbotschafter\*in der Academie Bilimon in Togo gebildet, die im Sinne eines critical service learnings als Verbindung von gesellschaftlichem Engagement mit fachlichem Lernen (Pompa, 2002; Rusert et al., 2024) über ein Semester hinweg gemeinsam arbeiteten und forschten. Beim Service Learning wird ein Wissensaufbau durch das tatsächliche Bearbeiten und Lösen realer Probleme und Fragestellungen angestrebt. Häufig wurde hier kritisiert, dass im Fokus stünde, dass die Lernenden an realen Problemen ihre Kompetenzen entwickeln, weniger, dass tatsächlich Hilfestrukturen aufgebaut würden (Pompa, 2002), was Macht und Marginalisierung reproduzieren könne (Connell, 2007; Castro Varela, 2020). Im Projekt wurde eine Gleichberechtigung zwischen dem Kompetenzaufbau und der tatsächlichen Erarbeitung lösungsorientierter, anwendungsbezogener und niedrigschwelliger Workshopmaterialien in schriftlicher Form angestrebt.

Auch bei der Verbreitung des Materials wurden Grenzen überwunden: Die Methodiken und Materialien wurden auch in anderen subsaharischen Ländern Afrikas, etwa in Schulen in Tansania oder im Südsudan umgesetzt sowie in anderen Regionen des sogenannten globalen Südens wie Indien oder auch des globalen Nordens mit großem Interesse aufgenommen, wo das Projekt und die Materialien auf Einladung im Rahmen von Webinars und Konferenzen digital einem weiteren Zielpublikum vorgestellt und hinsichtlich regionaler Einsatzmöglichkeiten diskutiert wurde; zudem liegt das gesamte Material frei und niedrigschwellig zugänglich im Internet vor, um maximale Wissensgerechtigkeit und Dissemination der Ergebnisse zu gewährleisten (<https://www.bilimonacademie.org/materiel-didactiques/bd>). Das Material und die Konzepte werden in Schulen und Workshops des globalen Südens, wie auch des globalen Nordens in der Jugendarbeit eingesetzt etwa im Rahmen von Seminaren der Autorin zur außerschulischen Jugendarbeit oder im Kontext von Migrationspädagogik.

## 2. Theorieteil: Zusammenhänge zwischen Bildung und Demokratisierung

Die international und interkulturell vergleichende Forschung belegt insbesondere für den afrikanischen Kontext hohe Korrelationen zwischen der Bildungseinbindung der Bevölkerung und dem Demokratisierungsgrad (z.B. Mulligan et al., 2004; Glaeser et al., 2007; Riutta, 2009; Mattes & Mughogho, 2009; Harper & Mncube, 2011; 2012; Sanborn & Clayton, 2014; Aléman & Kim, 2015; Tadesse, 2019), wobei dieser Effekt insbesondere in ärmeren Ländern greife (vgl. Aléman & Kim, 2015, S. 1). Emanzipatorische Bildung, die auf Reflexion und Empowerment setzt, hat dabei positive Effekte auf die dekoloniale Demokratisierung sowie auf die soziale Stabilität und Kohäsion von Gesellschaften: „Demokratische Einstellungen wurden insbesondere durch Bildung herausgebildet [wobei...] sich auch Effekte des Bildungsniveaus auf die soziale Stabilität, die Toleranz und die politische Entscheidungsfähigkeit zeigten“ (Sanborn & Clayton, 2014, S. 773; Übersetzung durch die Autorin). Die Korrelation zwischen Bildung und Demokratie besteht auch auf einer grundlegenden Ebene, zum Beispiel bereits auf Basis des Grades der Alphabetisierung der Bevölkerung und insbesondere für bisher von Bildung ausgeschlossene marginalisierte Gruppen, wie Frauen oder Angehörige ethnischer Minderheiten. Schon auf Basis einer basalen Grundschulbildung stieg etwa in Studien in Äthiopien, Mali, Sambia, Südafrika oder Tansania die Bereitschaft, sich an politischen Prozessen zu beteiligen (Mulligan et al., 2004; Glaeser et al., 2007; Mattes & Mughogho, 2009; Riutta, 2009; Harber & Mncube, 2011; 2012; Sanborn & Clayton, 2014; Bleck, 2015; Tadesse, 2019). Bildung vermittelt hierbei grundlegende Kenntnisse über Menschenrechte sowie demokratische und rechtsstaatliche Prinzipien, was es Menschen in einem ersten Schritt ermöglicht, gute Regierungsführung zu identifizieren sowie das (potentielle) Versagen ihrer politischen Systeme zu erkennen. Gebildete Personen verfügen in einem zweiten Schritt eher über die Kompetenzen, um effektive Mittel und Wege zu finden, sich für demokratische Strukturen und Reformen einzusetzen:

„Da Bildung das bürgerliche Engagement erhöht, steigt die Beteiligung zur Unterstützung eines demokratisch angelegten Regimes (Demokratie) im Vergleich zur Unterstützung eines strikten Regimes (Diktatur). Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher demokratischer Revolutionen gegen Diktaturen und verringert die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher antidemokratischer Putsche“ (Glaeser et al., 2007, S. 77; Übersetzung durch die Autorin).

Dennoch trägt nicht jegliche Bildung automatisch zu mehr Demokratie bei, da eine autoritäre Erziehung und Bildung auch bestehende soziale Hierarchien und Unterdrückungsstrukturen zementiert, wie etwa das koloniale Schulwesen in Togo (Adick, 1981; Kangni, 2002), das etwa in besonderem Maße auf Hierarchie und Körperstrafe setzt und damit strukturelle und kulturelle Gewalt im Sinne Galtungs (1969) weiter

institutionalisiert. Bildung ist daher – in Übereinstimmung mit der Modernisierungstheorie – eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Bildung von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Kompetenzen für Demokratie (Harber & Mncube, 2012). „Tatsächlich gibt es drei Zusammenhänge zwischen Bildung und Demokratisierung“ (Harber & Mncube, 2011, S. 233; Übersetzung durch die Autorin). Bildung kann eine demokratischere Gesellschaft schaffen (positive Effekte), sie kann die Gesellschaft so belassen wie sie ist (keine Effekte), oder sie kann dazu beitragen, undemokratische Strukturen zu festigen (negative Effekte). Bildung im Sinne der bloßen Aneignung von fachlichem Wissen und operativen Fähigkeiten schafft allein noch kein demokratisches Bewusstsein und keine kritischen und demokratischen Bürger\*innen, sondern kann gegenteilig zu einer Festigung autoritärer Strukturen führen (Norris, 1999; Harber & Mncube, 2011). Um dekoloniale Demokratisierung anzustoßen, ist eine emanzipatorische Bildung im Sinne einer Global Citizenship Education notwendig, die abzielt auf eine „effektive Teilhabe an Prozessen auf der lokalen und nationalen Ebene [...] indem Personen zum Engagement angeregt werden“ (Tadesse, 2019, S. 50; Übersetzung durch die Autorin). Studien aus Tansania und Sambia von Riutta (2009) sowie Äthiopien von Tadesse (2019) belegen einen starken Zusammenhang zwischen Global Citizenship Education und Demokratisierung; Bildung empowert dabei die Jugend darin, ihre Rechte zu kennen und die Demokratie zu schützen (vgl. Tadesse, 2019, S. 49). Ein kritisches Bewusstsein kann sich also nur über eine konsequente Umsetzung einer wirklichen Global Citizenship Education von unten bilden:

„Dies impliziert ein klares Bekenntnis zur Bildung über die beabsichtigten Zwecke hinaus als Kraft der Selbstbefreiung [...].

GCE basiert auf Kosmopolitismus und Globalisierung, mit ihrer langen visionären und manchmal brutalen Geschichte, bietet aber Wege jenseits jedes hierarchischen Ansatzes oder westlicher/nördlicher Hegemonie. [...]

GCE beinhaltet klare Ziele: ein Bekenntnis zur Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Bildung für alle, ein inklusiver Zugang für alle als Teil einer lebenslangen Perspektive und die Erfüllung der Sustainable Development Goals (SDGs) der UN. [...]

Das GCE ist von vielen Bildungskonzepten geprägt und stellt sich den zentralen Herausforderungen der heutigen Welt. Gleichzeitig hat es das Potenzial, Schüler\*innen zu motivieren, eine menschlichere Welt zu schaffen, die jede Art von Rekolonialisierung vermeidet“ (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 162f., Übersetzung durch die Autorin).

### 3. Empirieteil: Demokratische und dekoloniale Bildungs- und Forschungszugänge im Projekt

In einem transnationalen Projekt wurden die Materialien der Workshops der Academie Bilimon zur Global Citizenship Education, die bisher nur mündlich weitergegeben wurden, überarbeitet, erweitert und in Form eines Handbuchs verschriftlicht. Im Mittelpunkt der Workshops bzw. des Handbuchs stehen die Themen Identität, Sexualität, berufliche Entwicklung, Interkulturalität und Demokratie im Sinne einer Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele (vgl. Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 163).

Im Rahmen von Paulo Freires Ansatz (2013), dem sich die Academie Bilimon selbst von Anfang an verpflichtet fühlte, erfolgt eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden durch den Einsatz von Gleichaltrigen als sog. *Bildungsbotschafter\*innen* im Sinne eines „Commitment für mehr Bildungsgerechtigkeit“ (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 163; Übersetzung durch die Autorin). Dieser Ansatz steht somit in Kontrast zu den bisher von den meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen erlebten starren Hierarchien und Strukturen des noch stark kolonial geprägten Schulwesens Togos mit obrigkeitsstaatlicher Hörigkeit, verkörpert durch die unhinterfragte Lehrperson, die strikt vorgegebenen, rezeptiv zu erlernenden Wissensinhalte und die Durchsetzung von Gehorsam und Disziplin durch rigorose Körperstrafen (Adick, 1981). Gewalt ist in Togo weit verbreitet: 93,2% der Befragten berichteten in einer nationalen Umfrage von UNICEF über Gewalt im familiären Kontext im letzten Monat vor der Befragung, mehr als 89% aller Schulen bestätigten den Einsatz von Körperstrafen zur Disziplinierung in einer Umfrage und 56% der als Hausangestellten arbeitenden Kinder berichteten über Prügel und Körperstrafen durch die Dienstherren in einer Befragung durch Anti-Slavery International (vgl. End all corporal punishment, 2023, S. 5), obwohl Togo gemäß Artikel 353 des Children's Code 2007 jegliche Gewalt gegen Kinder verbietet und darunter gemäß Artikel 357 explizit auch Körperstrafen fasst (Global Initiative to End all Corporal Punishment of Children, 2011; End all corporal punishment, 2023). Der von der Academie Bilimon vertretene Ansatz der *Pädagogik der Autonomie oder Pädagogik der Befreiung* von Paulo Freire bildet dazu einen Kontrastpunkt. Der Ansatz stammt aus dem globalen Süden, wenn auch aus dem lateinamerikanischen Kontext, und wird von der Academie Bilimon als besonders geeignet erachtet, um auf lokale Gegebenheiten der Bildungsarbeit angewandt zu werden. Der Ansatz knüpft an eine „radikale Kritik an ungerechten gesellschaftlichen Verhältnissen, an Neuverhandlungen von Bedeutungssystemen und fest verwurzelten sozialen Ungleichheiten“ an (Baros et al., 2024, S. V). Im Rahmen von Freires (2013) emanzipatorischem Ansatz werden die Lernenden in einem selbstverantworteten Prozess von ihrer naiven Neugier zur epistemologischen Neugier begleitet und konstru-

ieren eigenmächtig ihre Kompetenzen, was die persönliche Emanzipation der Lernenden erhöht und sie von der Position des Lehrenden unabhängiger macht. Partizipation, Teilhabe und Perspektiven werden in Freies Sinne durch das Aufbrechen und den Abbau von Hierarchien gewährleistet, wobei gleichaltrige Peers, die selbst an den Workshops der Academie Bilimon teilnahmen, selbst als Bildungsbotschafter\*innen andere Gruppen oder Schulklassen in den Workshops anleiten (Noglo & Stein, 2024). Durch eine im Projekt erfolgte verschriftlichte Darlegung der Konzepte und Methoden und das kostenfreie Anbieten der Materialien und Workshops im digitalen Raum wird zudem im Sinne eines größtmöglichen Hierarchieabbaus eine Unabhängigkeit der Verfügbarkeit geschaffen. Die Projekte sind somit auf andere Kontexte sowohl des globalen Südens wie auch das Nordens übertragbar, da sie flexibel raum-zeitlich und inhaltlich-methodisch an die Bedürfnisse der jungen Menschen zugeschnitten sind.

Um diesem Anspruch auf Einbezug der Lebenswelt der an den Workshops beteiligten Personen ferner gerecht zu werden, liegen die verschriftlichten Unterrichtsmaterialien mittlerweile sowohl auf Französisch, Englisch und Deutsch als auch in Swahili, Haussa, Ewe und Kabyè übersetzt vor und werden zudem im Sinne von Open Science kostenlos online zur Verfügung gestellt (<https://www.bilimonacademie.org/materiel-didactiques/bd>). Hierdurch sollen im Sinne einer Wissensgerechtigkeit nicht nur wissenschaftliche Inhalte und Erkenntnisse im Sinne der Gütekriterien guten wissenschaftlichen Arbeitens „transparent und reproduzierbar“ gemacht werden, sondern es soll auch darüber hinausgehend eine „sozialpolitische Bewegung hin zu mehr Zusammenarbeit, zu Fairness und Gerechtigkeit“ (Kruschick & Schoch, 2023, o.S.; Übersetzung durch die Autorin) angestoßen werden. Open Science ist dabei „ein weit gefasstes Konzept, das sich auf eine Vielzahl von Aspekten wie Erkenntnistheorie, Forschungsmethoden, Datenanalyse, integrative Bildung, gleichberechtigte Vertretung, Beteiligung und Wissenschaftskommunikation bezieht. Gerechtigkeit – oder vielmehr Ungerechtigkeit – spiegelt sich auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene wider“ (Kruschick & Schoch, 2023, o.S.: Übersetzung durch die Autorin).

Der Beitrag verfolgt das Ziel, umfassend auszuloten, welche Chancen und Potentiale, aber auch Herausforderungen und Risiken eine internationale Zusammenarbeit im Bereich des Jugendalters und des frühen Erwachsenenalters bietet. Dabei soll insbesondere der Blick darauf gerichtet werden, wie Wissensgerechtigkeit ermöglicht werden kann durch eine interkulturell sensible Verhandlung von Inhaltsbereichen, welche vor allem die Themen Gender und Geschlechtergerechtigkeit, Inklusion und Chancengerechtigkeit aller sowie Nachhaltigkeit betreffen. Hierbei muss eine gemeinsame, auf internationale Übereinkünfte basierende Fundierung erfolgen, ohne ei-

nen unreflektierten Transfer von Konzepten und Begriffen, um das Gefühl einer Überstülpung von Werten zu vermeiden und eine gemeinsame wertebasierte Basis der Zusammenarbeit zu schaffen.

Hauptfragestellung der Untersuchung ist, wie eine internationale Zusammenarbeit über die Grenzen Togo-Deutschland hinweg möglich ist, die möglichst niederschwellig als Bottom-up Ansatz (Rieckmann, 2020, S. 174) Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 14 und 27 Jahren erreicht und nachhaltig für ein eigenständiges Leben empowert, unter Einbezug rassismuskritischer Aspekte von Macht, Dominanz und Marginalisierung (Connell, 2007; Tikly & Bond, 2013; Sturm, 2020; Clemens, 2022) sowie des Critical Service Learnings (Pompa, 2002). Hierbei werden auch Fragen der critical whiteness (Eggers et al., 2005) und der rassismuskritischen Sozialarbeit (Textor & Anlaş, 2018) tangiert sowie allgemein der Möglichkeiten und Grenzen internationaler Organisationen und Geldgeber in der Zusammenarbeit thematisiert (Barnett & Finnemore, 2004; Moutsios, 2009).

Die zu Grunde liegenden Forschungsfragen lauteten:

- Welche *Theorien und Konzepte* konnten genutzt werden, um gemeinsam Wissensgerechtigkeit in der Dissemination der Projektkonzepte und -materialien zu gewährleisten und einen größtmöglichen grenzüberschreitenden Einbezug aller in die Erarbeitung sicherzustellen?
- Wie wurden bei kontroversen *Inhalten, Themen und Diskussionen* Setzungen für die Erstellung der Materialien vorgenommen und was kann aus diesen Überlegungen in puncto Wissensgerechtigkeit schlussgefolgert werden?
- Welche *Methoden und Paradigmen* sind in diesem Spannungsfeld kritisch zu diskutieren und welche Maßnahmen müssen entsprechend umgesetzt werden, um bestehende Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse nachhaltig zu durchbrechen?
- Welche *Chancen, Herausforderungen und Limitationen* bestehen insgesamt im Kooperations- und Forschungsprozess speziell durch die Spannungen im Nord-Süd-Forschungsdialog?

Im gemeinsamen Lehr-Lern-Bildungs- und Forschungsprojekt der Academie Bilimon sowie Studierender der Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit der Universität Vechta wurden die bisher nur mündlich tradierten Unterlagen für die Workshops zunächst auf Deutsch verschriftlicht und um weitere Materialien ergänzt, so dass insgesamt ein Corpus von etwa 500 Seiten an Workshopmaterialien entstand, die in einem sogenannten *Jugendleiterhandbuch* von circa 150 Seiten gebündelt wurden. An dem Projekt partizipierten insgesamt etwa 50 Studierende aus Deutschland sowie etwa zehn Bildungsbotschafter\*innen aus Togo – ebenfalls zumeist Studierende. Die Sprache im Seminar war Deutsch, wobei die Bildungsbotschafter\*innen entweder

Deutsch sprachen oder durch andere Bildungsbotschafter\*innen oder Dr. Koffi Emmanuel Noglo als Gründer der Academie Bilimon eine Übersetzung ins Französische erhielten. Dabei erfolgte jeweils zunächst in den pandemiebedingt digitalen Seminaren ein theoretischer und praxisbezogener Input durch die Dozierenden, zahlreiche Gastreferent\*innen sowie die Leitung und die Bildungsbotschafter\*innen der Academie Bilimon und durch weitere Praxispartner\*innen aus Togo und Tansania u.a. zu Themen wie Kinderrechten und Jugendpartizipation. Im zweiten anwendungsorientierten Teil des Seminars wurden jeweils von bis zu drei Studierenden der Universität Vechta gemeinsam mit einer\*m Bildungsbotschafter\*in ein Teil des Handbuchs verfasst bzw. zusammengestellt. Dabei wurden die bisherigen Konzepte der Workshops der Academie Bilimon auf Basis von Ablaufprotokollen und auf Basis von Gesprächen und Interviews mit den Bildungsbotschafter\*innen gemeinsam gesichtet, um weitere Methoden ergänzt und in Buch- bzw. Manuskriptform zusammengestellt und online zugänglich gemacht (Noglo & Stein, 2024; Stein & Noglo, 2024a; b; <https://www.bilimonacademie.org/materiel-didactiques/bd>). Es wurde in folgenden Schritten vorgegangen:

- Verschriftlichung sowie inhaltliche Aufbereitung der bisherigen Workshopkonzepte
- Ergänzung um weitere selbstentwickelte sowie zusammengestellte Konzepte und Materialien
- Aufbereitung (pädagogisch, didaktisch, methodisch, layouttechnisch und grafisch)
- Hinzufügung von rahmenden einführenden und abschließenden Kapiteln (Inklusion, Gender, Nachhaltigkeit, Demokratisierung...)
- Übersetzung in sieben Sprachen durch einheimische muttersprachliche Dolmetscher\*innen, die mit der lokalen Bildungssituation Westafrikas (Französisch, Haussa, Ewe und Kabyè) bzw. Ostafrikas (Englisch und Swahili) gut vertraut sind
- Kostenlose online Bereitstellung des Handbuchs in sieben Sprachen (<https://www.bilimonacademie.org/materiel-didactiques/bd>)

#### 4. Ergebnisdarstellung, Diskussion und Fazit: Chancen, Limitationen und Herausforderungen dekolonialer Forschungszugänge

Abschließend werden nun im Rahmen einer konkludierenden Diskussion die Fragen erörtert, welche Limitationen sich im Kooperations- und Forschungsprozess gezeigt haben, die sich speziell durch die Spannungen im Nord-Süd-Forschungsdialog ergaben, welche Theorien, Konzepte, Methoden und Paradigmen in diesem Spannungsfeld kritisch zu diskutieren sind und welche Maßnahmen entsprechend umgesetzt wurden

und werden sollten, um Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse nachhaltig zu durchbrechen und eine größtmögliche niederschwellige Wissensgerechtigkeit in der Dissemination der Ergebnisse zu gewährleisten.

#### 4.1 Differenzlinien der Projektziele im Nord-Süd-Forschungsdialog

Die Differenzlinien in Bezug auf Macht und Dominanz (Connell, 2007; Tikly & Bond, 2013; Sturm, 2020; Clemens, 2022) spannen sich bereits auf bei einer Kontrastierung der in den einzelnen Ländern jeweils unterschiedlich gerahmten gesellschaftspolitischen Erwartungen und entsprechend abgeleiteten Zielsetzungen an das Projekt, etwa durch die finanzierenden und ausführenden Projektpartner\*innen.

Die Finanzierung der Gestaltung und Übersetzung des Jugendleiterhandbuchs erfolgte im Rahmen der Titelgruppe TG.78 der Staatskanzlei Niedersachsen, durch welche laut den Statuten Unterstützungsleistungen vorgesehen sind „für Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit und der humanitären Hilfe sowie für die Förderung der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit in Zusammenarbeit mit Initiativen und Nicht-Regierungsorganisationen in Niedersachsen“. Zielländer dieser Zusammenarbeit und Hilfe sind zum einen Partnerländer des Landes Niedersachsen, wie etwa Tansania, aber auch seit einigen Jahren die Hauptherkunftsländer Geflüchteter – so wurden etwa bereits von der Autorin neben unterschiedlichen Projekten im subsaharischen Afrika (Stein & Bockwoldt, 2016; Stein et al., 2019a; 2019b; Koopmeiners et al., 2024; Stein & Hager, 2024) auch Projekte in Afghanistan umgesetzt (Steenkamp & Stein, 2023; 2024).

Ziel des niedersächsischen Geldgebers ist angesichts der Ausweitung der Zielländer der Förderung auch die Bekämpfung von Fluchtursachen in den Herkunftsländern insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent und somit die Reduzierung der einreisenden Geflüchteten ohne Bleibeperspektive. Die Projekte werden somit auch als Instrument der Bekämpfung illegaler Migration vom afrikanischen Kontinent mit hohen Todesraten auf der Route durch die Sahara und über das Mittelmeer angesehen, so dass sie im Spannungsfeld der Bildungs-, Entwicklungs- und Sicherheitspolitik Deutschlands angesiedelt sind.

Ziel des afrikanischen Projektpartners der Academie Bilimon ist aus togolesischer Sicht die Verhinderung eines sogenannten braindrains der heimischen Gesellschaft durch eine häufig illegale Immigration gut ausgebildeter junger Erwachsener nach Europa. Als Gegenpol soll durch die (Weiter)Bildungsmaßnahmen durch gleichaltrige Peers eine private, berufliche und gesellschaftlich sinnvolle Bleibeperspektive aufgezeigt werden mit nachhaltigen Möglichkeiten der beruflichen und persönlichen Entfaltung auch im Heimatland Togo. Übergeordnetes Ziel ist somit ebenfalls, eine Migration nach Europa durch die Sahara und über das Mittelmeer durch das Aufzeigen eines Lebens „basierend auf Kosmopolitismus und Globalisierung“ (Lang-

Wojtasik & Oza, 2020, S. 163; Übersetzung der Autorin) im subsaharischen Afrika zu präventieren. Hierzu gehört neben der klassischen Workshoparbeit auch die Ermöglichung internationaler Begegnungen und Gastaufenthalte; während des Projekts waren etwa eine Bildungsbotschafterin in Nancy und ein Bildungsbotschafter in Paris sowie im Anschluss ein deutscher Studierender bei der Academie Bilimon in Lomé. Zudem finden auch jährliche internationale Jugendbegegnungen in Togo statt. Ziel der Academie Bilimon ist es, eine individuelle und gesellschaftliche Zielperspektive aufzuzeigen: „Wir vermitteln jungen Menschen in Togo, dass nur sie selbst, die Lebensverhältnisse in Togo verändern und verbessern können!“ (<http://www.bilimon.de/>). Mit dem Projekt würde „das langfristige Ziel verfolgt, in Lehrgängen mündige, selbstverantwortliche, den sozialen, wirtschaftlichen, politischen, ethischen und kulturellen Belangen ihres Landes aufgeschlossene Bürger\*innen hervorzubringen, die in der Lage sein werden, die Aufgaben ihres Landes selbst wahrzunehmen.“ (<https://www.bilimon.de/>). Hier zeigt sich die Verbindung zur angestrebten Global Citizenship Education bzw. Community Education und ihren Zielen: „Vor dem Hintergrund von globalen Umweltkrisen, Armut und Ungerechtigkeit sollte Bildung den einzelnen befähigen, globale Zusammenhänge zu verstehen und aktiv an der nachhaltigen Umgestaltung der Gesellschaft mitzuwirken, wozu auch die Befähigung der Lernenden gehört, gesellschaftliche Strukturen zu verändern“ (Rieckmann, 2020, S. 175; Übersetzung durch die Autorin).

Beide Zielsetzungen – die der Staatskanzlei Niedersachsen als Geldgeber sowie der Academie Bilimon als umsetzendem Projektpartner – greifen jedoch, wenn auch aus jeweils unterschiedlicher Perspektive und Erwartungshaltung heraus, auf die Stärkung und das Empowerment von jungen Menschen als Methode der Zielerreichung zurück. Die Projektpartner eint ebenfalls der Bezug der Zielsetzungen zu konkreten SDGs der UN, die der Sicherung einer nachhaltigen Entwicklung auf ökonomischer, sozialer und ökologischer Ebene dienen und mit der Global Citizenship Education des Projekts anvisiert werden; insbesondere wurden folgende SDGs fokussiert:

- SDG 1. Keine Armut: Das Ziel der Armutsbekämpfung wird insofern aufgenommen, als die Bildung dazu beiträgt, berufliche und wirtschaftliche Perspektiven im Heimatland zu gestalten.
- SDG 3. Lebensqualität und Gesundheit: Aufgreifen von Themen der physischen, psychischen und sexuellen Gesundheit sowie der Gestaltung von Zukunftsperspektiven.
- SDG 4. Bildung: Interaktive und inklusive Bildung auf Basis eines peer-teachings nach Konzepten der Pädagogik der Autonomie nach Paulo Freire.
- SDG 5. Gleichberechtigung: Einbezug sowohl weiblicher als auch männlicher Jugendlicher und junger Erwachsene aller religiösen, kulturellen und ethnischen Gruppen.

- SDG 8. Menschenwürdige Arbeit: Die Bildungsbotschafter\*innen erhalten neben dem Kompetenzaufbau auch Unterstützung bei der Gestaltung einer beruflichen Zukunft.
- SDG 10. Abbau von Ungleichheiten: Die Workshops tragen dazu bei, vorherrschende Stigmata und Diskriminierungen abzubauen und inkludieren Personen aller Gruppen.
- SDG 13. Klimawandel: Ein wesentlicher Bestandteil der Module zu Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- SDG 16. Frieden, Gerechtigkeit, starke Institutionen: Förderung von Demokratiefähigkeit, gerechten Gesellschaften und einem friedlichen Miteinander.

#### 4.2 Spannungsfelder von Theorien, Konzepten, Methoden und Paradigmen

Die im Projekt genutzten Workshopkonzepte wurden zuvor nur mündlich tradiert und lagen nicht verschriftlicht vor, was eine nachhaltige Weitergabe an andere – auch mit Hilfe digitaler Möglichkeiten – erschwerte. Der Wunsch nach Verschriftlichung wurde sowohl von den togolesischen als auch den deutschen Projektpartner\*innen artikuliert, insbesondere nachdem die Workshoparbeit sich immer mehr institutionalisierte und auch auf andere Länder übertragen wurde. Zudem war eine Verschriftlichung notwendig für die gemeinsame Arbeit an den Materialien und die Evaluierung der Umsetzung der Workshops.

Im Rahmen des Projektes erfolgte zwischen den unterschiedlichen Projektpartner\*innen, insbesondere im Seminar zwischen den Bildungsbotschafter\*innen bzw. Studierenden aus Togo und den Studierenden aus Deutschland eine intensive Auseinandersetzung über das zugrundeliegende Bildungsverständnis, insbesondere hinsichtlich der Bildungsziele, die mit den unterschiedlichen Bereichen in den Workshops angestrebt werden. Hier wurden etliche Bereiche auch differenzial verhandelt, wobei immer wieder der Bogen zwischen den unterschiedlichen Diskussionspartner\*innen geschlagen werden konnte über einen Rückbezug auf wichtige international verbindliche Menschenrechtserklärungen und Bildungsdokumente. Insbesondere wurden die im Projekt gesetzten Themen Identität sowie Sexualität und Gender hinsichtlich ihrer inhaltlichen Fassung und Ausgestaltung differenzial verhandelt.

*Workshop 1 – personale und soziale Identität:* So wurde etwa das im ersten Workshop in den Mittelpunkt gerückte Thema der Identität sehr kontrovers zwischen den Studierenden aus den beiden Ländern verhandelt. Zu diesem Workshopthema liegt auch ein Comic der Academie Bilimon vor, der zum Einsatz kommt und in welchem sich ein junger Togoese, der sich gerade in Chicago aufhält, mit seinen kulturellen und religiösen Wurzeln als junger Afrikaner befasst und mit der Situation der afro-amerikanischen Bewohner\*innen kontrastiert, die er als marginalisiert erlebt (zum

Comic siehe Stein & Noglo, 2024a). Insbesondere stießen sich die Studierenden aus Deutschland daran, dass etwa in den Konzepten für den Workshop und in den Protokollen zu den Workshops zur Identität als Ziel ein Stolz auf die eigene nationale Geschichte und die eigene kulturelle Herkunft formuliert wurde, was sie als wenig vereinbar ansahen mit dem gleichzeitig formulierten Ziel, sich als Teil einer weltweiten Gemeinschaft zu erleben. Es wurde thematisiert, dass etwa in Deutschland der Aufbau eines Stolzes auf die Nation als Erziehungsziel nicht formulierbar wäre. In den Gesprächen im Seminar mit den Bildungsbotschafter\*innen und insbesondere Dr. Koffi Emmanuel Noglo als Mitgründer wurde erarbeitet, dass der Aufbau eines eigenen kulturellen Selbstverständnisses und auch Selbstbewusstseins, das sich aus kolonialen Strukturen der Unterordnung löst, zunächst von elementarer Wichtigkeit sei, um sich souverän als Weltbürger\*in in den internationalen Austausch zu begeben. Ein Element der Academie Bilimon ist auch die Supervision und Begleitung junger Menschen aus dem schwarzafrikanischen Kontext, die für einige Zeit ins Ausland gehen, dort im Sinne eines Wissensaustauschs eigene Kompetenzen vermitteln, danach aber wieder mit neuen Kompetenzen in ihr Land zurückkehren und sich am Aufbau einer kosmopolitischen Gesellschaft beteiligen.

*Workshop 2 – Sexualität und Gender:* Auch die Themen Sexualität und Gender boten Anlass zu kontroversen Diskussionen, die sich jedoch insbesondere im Kontext von Gender und Geschlechtergerechtigkeit zwischen den Projektpartner\*innen aus dem afrikanischen Kontext bewegten. Die Workshops sowie auch das Jugendleiterhandbuch verfolgen einen Ansatz der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern einerseits und stellen sich bewusst gegen Gewalt an Mädchen und Frauen und ihre Unterdrückung durch patriarchale Strukturen. Sie verfolgen aber auch in Bezug auf Genderthemen und Aspekte gleichgeschlechtlicher Orientierungen einen emanzipatorischen Ansatz. Dies stellte die Partner\*innen aus Togo vor die Herausforderung, dass etwa gemäß rechtlicher Rahmenbedingungen ein Verbot homosexueller Beziehungen in Togo besteht. Die Gratwanderung sei schwierig, schilderten die Bildungsbotschafter\*innen, da man einerseits sensibilisieren wolle für die Bedürfnisse gleichgeschlechtlicher Orientierungen und ermuntern wolle, einen Wandel anzudenken, gleichzeitig jedoch nicht Teilnehmende an den Workshops gefährden möchte, indem man ihnen im Sinne eines Offenlegungsprozesses eine Offenlegung ihrer Orientierung nahelegen wolle. Zudem bestünde immer die Gefahr, dass die Regierung die Jugendarbeit behindere, wenn vermeintlich zu einem Regel- oder Gesetzesbruch ermuntert würde. Ähnliche Problematiken zeigten sich im Umgang mit dem Bereich des holistischen Umgangs mit Sexualität und Verhütung, um etwa ungewollte Schwangerschaften und geschlechtsbezogene Erkrankungen zu vermeiden. Diese Passagen wurden etwa von einigen Schulen, die die Workshopkonzepte auf Swahili in ihren Stundenplan aufnahmen mit Bezug auf die Traditionen, aber auch kirchlichen Lehren

herausgenommen, so dass zwar der Bereich der Gleichberechtigung von Mann und Frau und der gewaltlose Umgang in Partnerschaften thematisiert wurde, jedoch der Aspekt der Sexualität ausgeklammert wurde.

*Die Workshops 3 und 4 zur beruflichen Entwicklung und zum Engagement sowie zum Aufbau demokratischer, interkultureller und nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen* stellten sich im internationalen Austausch als konsensfähig dar.

Um eine gangbare Lösung zu finden, wurde zum einen in den Aushandlungsprozessen immer eine gleichberechtigte Darstellung aller Standpunkte vorgenommen, um gleichberechtigt alle Standpunkte darzulegen. Hierzu gehört auch, einen Aushandlungsprozess darüber zuzulassen, welche Aspekte der Workshops jeweils in den Regionen der Workshops relevant sind und welche mit Rücksicht auf nationale Gesetze und regionale Gegebenheiten nicht umgesetzt werden können.

Als gemeinsamer Nenner bei allen differenten Diskussionen etwa im Bereich Identität oder Genderfragen erfolgte dann ein steter Rückbezug auf international verbindlich unterzeichnete Dokumente, wie etwa die CEDAW, die UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, auch mit ihren spezifischen afrikanischen Ergänzungen wie etwa dem Maputo Protokoll, das den hohen Wert der Familie und der Gemeinschaft in stärkerem Maße betont.

Problematisch war zudem, dass die meisten Publikationen und Workshopmaterialien – auch wenn sie sich auf Regionen des subsaharischen Afrika beziehen – häufig lediglich in den Sprachen der Kolonialmächte England und Frankreich vorlagen (eine Ausnahme ist etwa das Handbuch zum gewaltfreien Classroom Management in Swahili von Stein & Steenkamp, 2017). Deswegen wurden die Materialien im Projekt auch in afrikanische Sprachen übersetzt wie etwa in Ewe, Haussa, Swahili und Kabiyè, um Material in diesen Sprachen gleichberechtigt neben Material in Englisch, Französisch und Deutsch anzubieten. Auch diese umfanglichen Übersetzungen dienen dazu, das Macht- und Ungleichgewichtsgefälle im Nord-Süd-Dialog abzubauen und unterschiedliche Differenzierungen und Pluralisierungen im Prozesse der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers einzubeziehen. Dies wird auch erreicht durch die Vergabe der Übersetzungstätigkeiten an einheimisch-muttersprachliche Dolmetscher\*innen, die mit den lokalen Sprachen sowie der Bildungssituation Westafrikas (Französisch, Haussa, Ewe und Kabiyè) bzw. Ostafrikas (Englisch und Swahili) gut vertraut sind, um nicht nur eine qualitativ hochwertige Übersetzung zu gewährleisten, sondern auch kulturelle und lokale Gegebenheiten im Übertragungsprozess zu gewährleisten (Temple & Young, 2004; Regmi, Naidoo & Pilkington, 2010). Auch die Zusammenstellung und Überarbeitung der Materialien erfolgte unter stetem Einbezug aller Projektpartner\*innen sowie in erster Linie auch der späteren Adressat\*innen, der jungen Menschen aus Togo. Wichtig war hierbei auch ein kulturelles Gegenlesen der Materialien durch Projektpartner\*innen aus Togo für die Materialien in Englisch, Ewe

und Kabiyè sowie aus Nigeria für Englisch und Hausa und aus Tansania für die Version in Swahili. Diese differenzierten Überarbeitungen und Anpassungen an länder- und kulturspezifische Besonderheiten brechen auch die fälschliche Sichtweise auf Afrika als monolithischen, homogenen Block auf (vgl. Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 159). Bewusst wurde zudem in didaktischer Hinsicht auf die Konzepte Paulo Freires (2013) als Pädagoge des globalen Südens zurückgegriffen, um möglichst holistisch die Lebenswirklichkeit der Beteiligten situativ und regional einzubinden.

#### 4.3 Maßnahmen der Durchsetzung nachhaltiger Wissensgerechtigkeit im Nord-Süd-Dialog

Als forschungsethisch kritische Punkte des service learnings werden Machtungleichheitsgefälle zwischen den Studierenden und den Adressat\*innen gesehen, die womöglich Machtverhältnisse zementieren (Pompa, 2002); kritisiert wird auch, dass die Effekte auf die Adressat\*innen häufig bei Evaluationsforschungen weniger im Fokus stünden als die Auswirkungen auf die Helfenden und dass koloniale Relationen von Macht und Marginalisierung somit reproduziert würden (Connell, 2007; Castro Varela, 2020): „Im Kern des Problems geht es um Machtfragen. Wenn ich etwas für jemanden tue, [...] etwas gebe, dann entsteht eine Verbindung, in der ich die Ressourcen, die Fähigkeiten und die Macht habe und der andere auf der Empfängerseite steht. Das kann – auch wenn es gut gemeint ist – ironischerweise den Empfänger entmachten“ (Pompa, 2002, S. 68; Übersetzung durch die Autorin).

Angestrebt wird ein dekolonialer und demokratischer Forschungs- und Wissenszugang im Sinne einer postkolonialen Forschungsethik (Tikly & Bond, 2013). Hierfür wurden mehrere Dimensionen berücksichtigt: Die Materialien sind online kostenfrei zugängliche auf den Seiten der Academie Bilimon selbst. Zudem ist die Generierung und Verschriftlichung neuen Materials ein nicht abgeschlossener Prozess, der die Möglichkeit beinhaltet, das Material interaktiv weiterzuentwickeln und neue Ansätze, die sich im Einsatz herauskristallisieren, aufzugreifen und entsprechend online zugänglich zu machen; auch eine Überarbeitung des Handbuches ist durch seine digitale Fassung jederzeit möglich.

Eine besondere Schwierigkeit in der internationalen Zusammenarbeit zwischen den Studierenden aus den beiden Ländern bei der Erstellung des Materials ergab sich auch aus der Besonderheit, dass bei den Workshops immer auch Teilnehmende mitbedacht werden mussten, die des Schreibens und Lesens nicht mächtig sind, weil die Academie Bilimon hier bewusst inklusiv arbeitet. Dies stellt die Studierenden vor große Herausforderungen in Bezug auf die Gestaltung von Material, das auch immer eine Version ohne Text mitbedenken musste, etwa über Zeichen oder Grafiken.

Zudem erfolgte eine niederschwellige Dissemination und Verbreitung des Materials durch digitale Beiträge bei Videokonferenzen, etwa in einem Webinar von Dr.

George Mutalemwa aus Mwanza/Tansania mit anschließender Publikation, auf der AFREA Konferenz in Juba/Südsudan und auf der Konferenz „Peace Economics, Peace Science, and Development Conference“ in Bangalore/Indien, ebenfalls organisiert durch afrikanische bzw. indische Projektpartner\*innen. Das Handbuch wurde zudem in Togo und Tansania eingesetzt in Seminaren an Universitäten mit Studierenden und (zukünftigen) Lehrkräften, um das Material zielorientiert und nachhaltig einzusetzen.

### 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)*. Beltz.
- African Union (o.J.). *African Banjul charter on human and people's rights* (Adopted 27 June 1981, OAU Doc. CAB/LEG/67/3 rev. 5, 21 I.L.M. 58 (1982), entered into force 21 October 1986). [https://au.int/sites/default/files/treaties/36390-treaty-0011\\_-\\_african\\_charter\\_on\\_human\\_and\\_peoples\\_rights\\_e.pdf](https://au.int/sites/default/files/treaties/36390-treaty-0011_-_african_charter_on_human_and_peoples_rights_e.pdf).
- Alemán, E. & Kim, Y. (2015). The democratizing effect of education. *Research and politics*, 2(4), 1–7. [https://www.researchgate.net/publication/283699016\\_The\\_democratizing\\_effect\\_of\\_education#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/283699016_The_democratizing_effect_of_education#fullTextFileContent).
- Barnett, M. N. & Finnemore, M. (2004). *Rules for the world: international organizations in global politics*. Cornell University Press.
- Baros, R., Braches-Chyrek, S., Jobst, S. & Schroeder, J. (Hrsg.). (2024). *Kritische Pädagogik und Bildungsforschung – Anschlüsse an Paulo Freire*. Springer VS.
- Bleck, J. (2015). *Education and empowered citizenship in Mali*. Johns Hopkins University JHU Press.
- Buhren, C.G. (1994). *Community education als innere Schulreform : eine Fallstudie zur Öffnung von Schule*. COMED Verlag.
- Castro Varela, M.d.M. (2020). Postkoloniale Pädagogik? *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(1), 1–8. [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART104489&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104489&uid=frei).
- Clemens, I. (2022). Die Herausforderungen postkolonialer Erziehungswissenschaft. Notwendige Reflexionen theoretischer Grundlagen und Anmerkungen aus einer relationalen Perspektive. In P.D.Th. Knobloch & J. Drerup (Hrsg.), *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven* (S. 67–92). Transkript.
- Committee on the Rights of the Child (2012). *Consideration of reports submitted by states parties under article 44 of the convention. Concluding observations: Togo*. Fifty-ninth Session 16 January – 3 February 2012. <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.TGO.CO.3-4AUV.pdf>.
- Connell, R.W. (2007). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Routledge.
- Eggers, M.M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.). (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast Verlag.
- End corporal punishment (2023). *Corporal punishment of children in Togo*. <https://www.endcorporal-punishment.org/wp-content/uploads/country-reports/Togo.pdf>.
- Freire, P. (2013). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Waxmann.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167–191.

- Glaeser, E.L., Ponzetto, G.A.M. & Shleifer, A. (2007). *Why does democracy need education?* Springer Science+Business Media. [https://scholar.harvard.edu/files/glaeser/files/democracy\\_final\\_jeg\\_1.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/glaeser/files/democracy_final_jeg_1.pdf).
- Global Initiative to End all Corporal Punishment of Children (2011). *Ending corporal punishment of children: Africa E-Newsletter*. <http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/newsletters/Africa-newsletter-6-Nov-2011.pdf>.
- Harber, C. & Mncube, V. (2011). Is schooling good for the development of society? The case of South Africa. *South African journal of education copyright*, 31, 233–245. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/66457>.
- Harber, C. & Mncube, V. (2012). Democracy, education and development: Theory and Reality. *Other education: The journal of educational alternatives*, 1(1), 104–120.
- Kangni, T. (2002). *Erziehungs- und Bildungssystem in Togo und dessen Zukunftsperspektiven*. Pädagogische Hochschule Freiburg. [https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/41/file/DiplomarbeitTogbe\\_Kangni261207.pdf](https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/41/file/DiplomarbeitTogbe_Kangni261207.pdf).
- Koopmeiners, F., Stein, M. & Tangi, F. (2024). A Tanzanian school against violence and corporal punishment: an evaluation report on the basis of interviews with teachers, social workers and pupils. In M. Chatterji, M. Chatterji & K. Sharma (Hrsg.), *Conflict prevention and peace management. Contributions to conflict management, peace, economics and development*. Vol. 34 (S. 69–81). Emerald Publishing.
- Kruschick, F. & Schoch, K. (2023). Knowledge equity and open science: An attempt to outline the field from a feminist research perspective. *Research ideas and out-comes*, 9, e85860. <https://ri-ojournal.com/article/85860/>.
- Lang-Wojtasik, G. & Oza, D.J. (2020). Global citizenship education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(2), 158–173. [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART104544&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104544&uid=frei).
- Mattes, R.B. & Mughogho, D. (2009). *The limited impacts of formal education on democratic citizenship in Africa*. Centre for social science research. <https://www.researchgate.net/publication/265044030>.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare: A journal of comparative and international education*, 39(4), 469–481.
- Mulligan, C., Gil, R. & Sala-i-Martin, X. (2004). Do democracies have different public policies than nondemocracies? *Journal of economic perspectives*, 18(1), 51–74. <https://pubs.aea-web.org/doi/pdfplus/10.1257/089533004773563430>.
- Noglo, E. & Stein, M. (2024). Grenzüberschreitende lebenspraktische Bildung Jugendlicher und junger Erwachsener im Sinne Paulo Freires – Bericht über ein Lehr-Lern-Forschungsprojekt. In W. Baros, R. Braches-Chyrek, S. Jobst & J. Schroeder (Hrsg.), *Kritische Pädagogik und Bildungsforschung – Anschlüsse an Paulo Freire* (S. 587–608). Springer VS.
- Norris, P. (1999). *Critical citizens: Global support for democratic government*. Oxford University Press.
- Plan Togo (2006). *Suffering to succeed? Violence and abuse in schools in Togo*. [https://archive.crin.org/en/docs/plan\\_ed\\_togo.pdf](https://archive.crin.org/en/docs/plan_ed_togo.pdf).
- Pompa, L. (2002). Service-learning as crucible: Reflections on immersion, context, power, and transformation. *Michigan journal of community service learning*, 9(1), 67–76.
- Regmi, K. Naidoo, J. & Pilkington, P. (2010). Understanding the processes of translation and transliteration in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 9(1), 16–26 [https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/160940691000900103\\_](https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/160940691000900103_)
- Rieckmann, M. (2020). Emancipatory and transformative global citizenship education in formal and informal settings: Empowering learners to change structures. *Tertium Comparationis. Journal*

für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, 26(2), 174–186. [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART104545&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104545&uid=frei).

- Riggan, J. & Szakács-Behling, S. (2020). 'Billions of unheard voices': Concluding thoughts on an unexpected journey. *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(2), 223–227. [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART104549&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104549&uid=frei).
- Riutta, S. (2009). *Democratic participation in rural Tanzania and Zambia: The impact of civic education*. First Forum Press.
- Rusert, K., Stein, M. & Stummbaum, M. (2024). Service Learning-Projekte an Hochschulen. Eine Utopie zwischen Machtungleichheit und Empowerment? In K. Sen, M. Staats, D. Wassermann, B. Friele, M. Kart, H. Knothe, J. Rieger & B. Schomers (Hrsg.), *Utopien Sozialer Arbeit* (S. 292–308). Beltz Juventa.
- Sanborn, H. & Clayton, L.T. (2014). Learning democracy: education and the fall of authoritarian regimes. *British journal of political science*, 44(4), 773–797.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Ed.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global citizenship education als Chance für die Weltgesellschaft* (pp. 63–74). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpbnpz8.7>
- Steenkamp, D. & Stein, M. (2023). Empowering women in Afghanistan: Insights into a vocational training project. *China journal for peace studies*, 1(2), 145–158, (engl. Abstract).
- Steenkamp, D. & Stein, M. (2024). ...just a matter of survival. Insights into a women's vocational training project in Afghanistan. *International journal of education and social science*, 11(2), 87–94. <https://ijessnet.com/2024/08/02/vol-11-no-2/>.
- Stein, M. & Bockwoldt, L. (2016). Amount and implications of bullying, sexual harassment and corporal punishment in secondary boarding schools in Tanzania. *International journal of education and research*, 4(1), 283–300. <http://www.ijern.com/journal/2016/January-2016/24.pdf>.
- Stein, M. & Hager, J. (2024). Internationale Zusammenarbeit zur Stärkung der Rechte von Kindern und Frauen. Ein (kirchlich initiiertes) Projekt aus Tanzania. In E. Spiegel, A.M. Stroß, A. Lehner-Hartmann & J. Mariański (Hrsg.), *Wissenschaft aus Leidenschaft. FS Cyprian Rogowski* (im Druck). Grünewald.
- Stein, M. & Noglo, K.E. (2024a). Education for peace through workshops and comics for youths in Africa. In M. Chatterji, M. Chatterji & K. Sharma (Hrsg.), *Conflict prevention and peace management. Contributions to conflict management, peace, economics and development. Vol. 34* (S. 33–41). Emerald Publishing.
- Stein, M. & Noglo, K.E. (2024b). Peacebuilding and sustainable development in Africa through workshops for young people. In G. Mutalemwa, E. Spiegel, C. Liu & L.R. Kurtz (Hrsg.), *Global peace and sustainability studies: Legacy and transformation* (im Druck). Springer Nature.
- Stein, M. & Steenkamp, D. (2017). *Mwongozo wa kukabilia na unyanyasaji kwenye mazingira ya shule nchini Tanzania*. <http://www.against-violence-at-schools-in-tanzania.com/wp-content/uploads/2018/01/6666-MWONGOZO-1WA-KUKABILIANA-NA-UNYANYASAJI.pdf>.
- Stein, M., Steenkamp, D. & Tangi, F. (2019a). On the way to child rights focused schools – establishing a new inclusive and violence free secondary children's rights school in Tanzania. *International journal of education and research*, 7(11), 71–92. <https://www.ijern.com/journal/2019/November-2019/06.pdf>.
- Stein, M., Steenkamp, D. & Tangi, F. (2019b). Relations of corporal punishment to academic results and achievements in secondary schools in Tanzania. *International journal of education and research*, 7(8), 85–104. <http://www.ijern.com/journal/2019/August-2019/08.pdf>.
- Sturm, M. (2020). Bildungsanthropologie als Impulsgeberin. Eine mögliche Annäherung an eine nicht eurozentrische Pädagogik durch TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into

- education. *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(1), 63–83. [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26235/pdf/TC\\_2020\\_1\\_Sturm\\_Bildungsanthropologie\\_als\\_Impulsgeberin.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26235/pdf/TC_2020_1_Sturm_Bildungsanthropologie_als_Impulsgeberin.pdf).
- Tadesse, T. (2019). The role of civic and ethical education in democratization process of Ethiopia: Challenges and prospects. *Humanities and social sciences*, 7(2), 49–57. [https://www.academia.edu/84300980/The\\_Role\\_of\\_Civic\\_and\\_Ethical\\_Education\\_in\\_Democratization\\_Process\\_of\\_Ethiopia\\_Challenges\\_and\\_Prospects](https://www.academia.edu/84300980/The_Role_of_Civic_and_Ethical_Education_in_Democratization_Process_of_Ethiopia_Challenges_and_Prospects).
- Temple, B. & Young, A. (2004). Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161–178. [https://www.researchgate.net/publication/249731128\\_Qualitative\\_Research\\_and\\_Translation\\_Dilemmas#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/249731128_Qualitative_Research_and_Translation_Dilemmas#fullTextFileContent).
- Textor, M. & Anlaş, T. (2018). Rassismuskritische Soziale Arbeit. In B. Blank, S. Gögercin, K. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 315–324). Springer VS.
- Tikly, L. & Bond, T. (2013). Towards a postcolonial research ethics in comparative and international education. *Compare: A journal of comparative and international education*, 43(4), 422–442.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.



## Epilog: Wissensgerechtigkeit als Thema einer verantwortungsbewussten Wissenschaft in postkolonialen Konstellationen: zur Eröffnung von Handlungs- und Reflexionsräumen

*Felicitas Kruschick*  
*Universität Hannover*

### 1. Wissensgerechtigkeit als Ausgangspunkt kritischer Reflexion

Die im Themenheft versammelten Beiträge lassen vor dem Hintergrund von dekolonisierenden und demokratisierenden Forschungszugängen Fragen nach der Gerechtigkeit von Wissen(-schaft) und Forschung virulent werden. Dieser Sachverhalt lässt sich unter dem Terminus ‚Wissensgerechtigkeit‘ subsumieren, den Spivak (1994) u.a. mit der Frage nach Verantwortung(-sübernahme) in ihrem Beitrag „Responsibility“ einführt.

Dieser abschließende, kurze Beitrag beleuchtet den Terminus der Wissensgerechtigkeit im Rahmen postkolonialer Relationen und lädt zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den im Themenheft versammelten Beiträgen sowie der eigenen wissenschaftlichen Sozialisierung und den damit verbundenen Forschungspraktiken ein. Der Epilog versteht sich so, dass das übergreifende Thema der im Themenheft versammelten Beiträge – Wissensgerechtigkeit – zum zentralen Ausgangspunkt gemacht wird. Einige der Beiträge werden dabei schlaglichtartig eingeführt und mit Perspektiven von Wissensgerechtigkeit in Zusammenhang gebracht.

### 2. Dimensionen von Wissensgerechtigkeit

Die Beschaffenheit von Wissen spielte eine zentrale Rolle im Kolonialismus.<sup>1</sup> Auch nach dem formalen Ende der kolonialen Herrschaft überdauern eurozentrische und

universalistisch proklamierte Narrative, Konzepte und Strukturen, die nicht nur eine epistemische Kontrolle auf marginalisierte Gruppen ausüben. Die fortgeschriebene Neokolonialität ist ferner dazu im Stande auch die soziokulturelle Kontrolle aufrechtzuerhalten. Liu et al. (2023) beleuchten diesen Sachverhalt anschaulich in ihrem Beitrag „Non-White scientists appear on fewer editorial boards, spend more time under review, and receive fewer citations“; Nkrumah (1965), erster Präsident des heutigen Ghanas, thematisiert ebendieses Thema in „Neocolonialism, the Last Stage of Imperialism“ und leitet eine politisch-ökonomische Perspektive her, die Neokolonialismus als Fortsetzung kolonialer Kontrolle beschreibt.

Die Adressierung von Wissensgerechtigkeit in postkolonialen Forschungskonstellationen umfasst demnach zwei zentrale Momente:

1. Die kolonial begründete und durch Machtverhältnisse fortbestehende Wissensungleichheit
2. Die normative Forderung nach Wissensgerechtigkeit, die die Destabilisierung der kolonial begründeten Wissensungleichheit zum Ziel hat

Diese Ungerechtigkeit manifestiert sich in unterschiedlichen Dimensionen: der epistemischen (was wird als Wissen anerkannt?), der institutionellen (wer hat Zugang?) und der methodologischen (wie wird Wissen produziert?). In diesem Zusammenhang spielen insbesondere der Zugang zu Wissen, dessen Verteilung sowie die Teilhabe an der Wissensproduktion eine Rolle. Diesbezüglich wird insbesondere das Verhältnis von anerkanntem und marginalisiertem Wissen fokussiert. Die Thematisierung von Wissensgerechtigkeit knüpft dabei an ein zugrundeliegendes Verständnis pluraler Wissenszugänge, -bestände und -praktiken an und zielt auf die Transformation von Wissensproduktion und -distribution, um inklusive und dezentralisierte Wissen(schaft)ssysteme zu fördern und damit Wissensgerechtigkeit in postkolonialen Kontexten zu etablieren. (Brunner 2017, 2020; Castro Varela & Heinemann 2018)

### 3. Postkoloniale Forschung und die eigene Verwobenheit in Wissens(un)gerechtigkeit

Vor dem Hintergrund post- und dekolonialer Ansätze setzen sich Wissenschaftler\*innen vermehrt zum Ziel, neben der Fokussierung auf die Kolonialität wissenschaftlicher Gegenstandsbereiche, wie in Akbabas und Heinemanns (2023) Sammelband vielfältig thematisiert, auch die eigene, epistemische, institutionelle und methodologische Verwobenheit in der Produktion kolonialer Differenzverhältnisse zu thematisieren und prozessieren auf diese Weise Wissensgerechtigkeit auf unterschiedlichen Ebenen. (Amirpur, 2023; Barry, 2023; Blank, 2023; Mbembe, 2016)

Neben dem Postulat der kolonialen Dekonstruktion sucht die Forschung in postkolonialen Konstellationen dieser also etwas Neues entgegenzusetzen, was die koloniale Verengung auf der einen Seite aufzubrechen und auf der anderen Seite zu einer wissensgerechten Forschungs- und Wissenschaftslandschaft beizutragen vermag. Dies zeigt sich exemplarisch auch im Beitrag von Stein (in diesem Heft), die in ihrem Beitrag das deutsch-togolesische Projekt der Academie Bilimon vorstellt. Sie verdeutlicht, wie Bildungsarbeit zur Demokratisierung und Dekolonisierung beitragen kann, indem neben einer kritischen Reflexion kolonialer Strukturen gleichermaßen konkrete Handlungsoptionen aufgezeigt werden, um lokale Wissensbestände zu stärken, zu pluralisieren und im Sinne des Open Access zugänglich zu machen.

Über die Anerkennung der Situiertheit von Wissen, der Positioniertheit von Wissenschaftler\*innen sowie Repräsentationspraktiken, die Betroffenen von Marginalisierung Handlungsfähigkeit eher zu- als abschreiben, werden ferner Ansätze in diesem Themenheft vorgestellt die Kolonialität der Wissenschaft zu irritieren. Diese zielen darauf ab, Wissensungerechtigkeit kritisch zu hinterfragen und koloniale Strukturen auf zwischenmenschlicher, struktureller, institutioneller sowie diskursiver Ebene aufzubrechen. Wissens(un)gerechtigkeit wird in diesem Zusammenhang sowohl als analytische Kategorie als auch als normative Forderung an Forschung und Wissenschaft verstanden, was variierende Bearbeitungsmöglichkeiten impliziert. (Brunner, 2017; Gramlich & Haas, 2022; Haraway, 1988; Mignolo, 2002; Santos et al., 2007)

Am Beitrag von Ohlig (in diesem Heft) lässt sich exemplarisch veranschaulichen, wie epistemische Hierarchisierungsverhältnisse in der Entwicklungszusammenarbeit kritisch reflektiert und die ungleiche Wissensverteilung zwischen den Akteur\*innen des *globalen Nordens* und *globalen Südens* als ein zentrales Machtinstrument herausgearbeitet wird. Die Studie zeigt, dass lokale Partner\*innen zwar für ihre kontextsensiblen Kenntnisse geschätzt, jedoch häufig auf die Rolle der Implementierenden oder der Adressat\*innen reduziert werden. Auch Samgwa'a und Fandio (in diesem Heft) zeigen durch ihre Studie zu professionellen Schulleitungen und Lerngemeinschaften in Kamerun auf, dass koloniale Strukturen sowohl auf institutioneller als auch diskursiver Ebene bestehen. Beide Beiträge verdeutlichen, dass sich strukturelle Wissensungerechtigkeit, oder nach Brunner (2016) gesprochen die „Kolonialität des Wissens“, auf diese Weise perpetuiert.

Gleichzeitig lautet die Kritik jedoch auch, dass die reflexive Auseinandersetzung mit Positioniertheit, Situierung und ähnlichen Konzepten sowie deren Explikation in wissenschaftlichen Publikationen die Kolonialität von Wissenschaft verstärke, da *Weißsein* zentriert, Hierarchien (wieder)hergestellt und Machtverhältnisse durch den selbstreferentiellen „narcissistic gaze“ (Gani & Khan, 2024, S. 1) gestärkt werden. So differenziert Bourdieu (2016) im Rahmen des soziokulturellen Repräsentationsdiskur-

ses weiterführend zwischen einer narzisstischen und einer wissenschaftlichen Reflexivität, was dazu führe, dass „das wissenschaftliche Feld selbst zum *Subjekt* und *Objekt* der reflexiven Analyse“ (S. 366) gemacht werden müsse. Neben der Frage der Positioniertheit von Wissenschaftler\*innen, so lautet die Kritik weiterhin, müsse auch der Kontext und der Modus der Wissensproduktion betrachtet werden, um ein radikales Umdenken in Richtung Wissensgerechtigkeit zu initiieren. (vgl. Bourdieu, 2016, S. 369; Müller, 2022, S. 271)

#### 4. Zur spannungsreichen Komplexität von Forschung in postkolonialen Konstellationen

Forschung in postkolonialen Konstellationen, die sich ebenerer Verstrickungen und Wirkmacht bewusst ist, sieht sich dem folgend vor eine zunehmende Komplexität gestellt, die den Blick von der Beforschung eines erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Gegenstandsbereichs über die eigene Wissenschaftspraxis, das *doing research*<sup>2</sup>, zu bündeln sucht. (Hofhues & Schütze, 2022; Spivak, 1994) Die Frage nach einer komplexitätsberücksichtigenden Repräsentations- und Veröffentlichungsweise bei gleichzeitigem Erfordernis komplexitätsreduzierender Forschungslogiken mündet dabei zwangsläufig in eine Unauflösbarkeit von post- und dekolonialen Belangen. Demnach konstituiert sich ein wesentliches Merkmal post- und dekolonialer Forschungspraxen in einer gewissen „incommensurability“<sup>3</sup> (Tuck & Yang, 2012, S. 4), die sich einerseits aus dem Anspruch einer konsequenten Berücksichtigung dekolonisierender Belange im Sinne einer grundlegenden Umstrukturierung bestehender Wissens(produktions)- und Machtverhältnisse ergibt. Auf der anderen Seite stehen jedoch die institutionell verankerten Logiken und Perspektiven auf Wissen(schaft) dem Anspruch insofern entgegen, als dass diese so, zumindest nicht ad hoc, umgesetzt werden können. Die Integration post- und dekolonialer Belange in bestehende Verhältnisse stößt dem folgend unweigerlich an ihre Grenzen, was Spannungsfelder – zwischen dekolonisierendem Anspruch und institutionell sowie strukturell vorhandenem, reellem Handlungsrahmen, zwischen Chancengerechtigkeit und -ungerechtigkeit zwischen Forschenden und Beforschten – als essenzielles Diskussions- und Reflexionskriterium postkolonial sensibilisierter Debatten und Diskurse markiert.

Der wissenschaftliche Diskurs sowie die angelegten Perspektiven auf wissenschaftsrechte Forschungszugänge gestalten sich – auch aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten und Verständnisse hinsichtlich Kolonialismus, Kolonialität, De- oder Neokolonialismus – folglich äußerst heterogen, teils widersprüchlich, teils anschlussfähig, in jedem Falle aber kontrovers. Dieser Sachverhalt hat unmittelbaren Einfluss auf die

Bearbeitung der Spannungsfelder, sodass auch hier variierende Bearbeitungsmöglichkeiten angeboten werden können, wie sich anhand der unterschiedlich ausgerichteten Beiträge im Themenheft veranschaulichen lässt:

Adick (in diesem Heft) zeichnet das Feld der deutschsprachigen Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit Blick auf afrikanische Kontexte anhand von drei Entwicklungslinien nach. In ihrem wissenschaftsgeschichtlichen Ansatz ließe sich Wissensgerechtigkeit als dynamisches Spannungsfeld verstehen, das sich im Wandel von Entwicklungslinien, Forschungszugängen und Begrifflichkeiten manifestiert. Anhand des Zugangs von Adick (in diesem Heft) kann aufgezeigt werden, dass Begriffe nicht nur wissenschaftliche Kristallisationspunkte darstellen, sondern auch als epistemische Konstruktionsleistung historische Machtverhältnisse und kontemporäre Diskurse transportieren. Clemens und Alber (in diesem Heft) adressieren Wissensgerechtigkeit hingegen auf einer methodologischen Ebene. Sie heben relationale Ansätze hervor, um die im Projekt fokussierten Bildungskonfigurationen aus dem ländlichen Benin adäquat herausarbeiten zu können. Der Einbezug relationaler Ansätze wird als wichtiger Beitrag dekolonialer Forschungszugänge erachtet. Stein (in diesem Heft) behandelt das Thema Wissensgerechtigkeit auf einer methodischen Ebene. Sie zeichnet nach, dass die im betrachteten Projekt entstandenen Bildungsressourcen als Open-Access-Format in verschiedenen Sprachen zugänglich gemacht wurden. Samgwa'a und Fandio (in diesem Heft) verfolgen Wissensgerechtigkeit in ihrem Beitrag u.a. durch eine Dekonstruktion kolonialer Verstrickungen auf Ergebnisebene und stellen die Notwendigkeit heraus, dass lokale Kontexte und koloniale Kontinuitäten zu berücksichtigen sind.

Gleichwohl die Beiträge unterschiedliche Ansätze vorstellen, um das Thema ‚Wissensgerechtigkeit‘ in Wissenschaft und Forschung zu berücksichtigen, ähneln sie sich in dem Punkt, dass der *weiße* Diskursraum mitsamt exkludierenden und hierarchisierenden Wissenschaftspraktiken destabilisiert wird bzw. werden soll, damit marginalisierte Perspektiven und Wissensbestände integriert und auf diese Weise ein inklusiver Diskursraum zu Bildungs- und Erziehungsthemen in postkolonialen Konstellationen entwickelt werden kann. (Rodonò, 2022; Santos et al., 2007)

## 5. Wissensgerechtigkeit als fortlaufende Reflexionsnotwendigkeit

Eines dieser oben benannten, unauflösbaren Spannungsfelder – die konstitutive, inkommensurable Differenzmarkierung – wird nun kurz exemplarisch skizziert. Daran anschließend folgt ein Plädoyer für eine postkolonial wissensgerechtere Forschungspraxis mit Blick auf Forschungsverständnisse sowie Forschungspraktiken.

Die theorie- und methodengeleitete, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ungerechten – also exkludierenden, marginalisierenden und hierarchisierenden Wissenspraxen von *Nord* nach *Süd*, von *minority* zu *majority* basiert notwendigerweise auf Differenzmarkierungen. Erst durch diese erhält die angestellte Kritik an den Phänomenen ihre soziale Wirkmächtigkeit und kann infolgedessen die Grundlage für Diskussionen, Analysen und Diskurse darstellen. Differenzmarkierungen sind demnach hoch funktional.

Gleichzeitig werden Differenzkonstruktionen im Kontext post- und dekolonialer Ansätze zum Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung, stellen diese doch die selbstlegitimierende Grundlage kolonialen Einflusses und kolonialer Ausbeutung dar. (Tikly & Bond, 2013) Am Beispiel des Begriffs ‚Sub-Sahara Afrika‘ kann z.B. in Anlehnung an Zeleza (2006) nachgezeichnet werden, wie dieser im Rahmen kolonialer Ordnungs- und Strukturierungslogiken betrachtet und problematisiert wird. Die in dem Begriff ‚Sub-Sahara Afrika‘ angestellte Differenzmarkierung reflektiert eine spezifische, funktionale Strukturierungslogik, die, wie Zeleza (ebd.) argumentiert, eine rassifizierende Sicht auf Afrika verstärkte. Die Teilung des Kontinents in den ‚Sub-Sahara‘- und den ‚nicht-sub-saharischen‘ Teil führt zur Herausbildung einer Differenzkonstruktion, deren Ursprung weniger in geografischen, sondern vielmehr in ideologischen Faktoren liege. Diese Konstruktion impliziert nicht nur eine Hierarchisierung innerhalb Afrikas, sondern ebenfalls eine dichotome Relation zu Europa, indem eine ‚anschlussfähige‘, mit europäischen Werten kompatible Region von einer *anderen* differenziert wird. Auf diese Weise wird eine Perspektive reproduziert, die vermeintliche Entwicklungsrückstände, Defizitzuschreibungen und Exotisierungen fortschreibt, anstatt afrikanische Wissenssysteme in ihrer Pluralität zu betrachten. (vgl. S. 15) Ein spannungsreiches Verhältnis zwischen der Notwendigkeit von und der Kritik an Differenzkonstruktionen stellt sich auf diese Weise ein.

Das zugrundeliegende Spannungsverhältnis kann in der Auslotung des *doing-difference* (Hirschauer, 2014) aufgegriffen und anhand einer kritisch-produktiven Auseinandersetzung auf folgenden zwei Ebenen vorgenommen werden:

- I. Die Funktion der Differenzmarkierung in der situierten Forschungspraxis  
*Diese Ebene betrachtet Differenzmarkierungen unter einer methodologischen und analytischen Perspektive.*
  - Welche Funktion erfüllt die Differenzmarkierung im Forschungsprozess?
  - Welche impliziten Annahmen liegen der Identifikation und Markierung von Differenzlinien im Forschungsprozess zugrunde?
  - Welche Faktoren bestimmen, welche Differenzlinien im Forschungsprozess markiert werden?

- Welche Rolle spielt die Positioniertheit der forschenden Person für die Ausrichtung und Interpretation von Differenzkonstruktionen?
- Welche Alternativen können den Verstehenszugang und den Analyseprozess erweitern?

## II. Differenzmarkierungen im übergreifenden, postkolonialen Forschungskontext

*Diese Ebene zielt auf die epistemischen und machtpolitischen Implikationen von Differenzmarkierungen in postkolonialen Konstellationen ab. Auf dieser wird untersucht, wie sich Differenz in bestehende Wissenssysteme einfügt oder diese herausfordert.*

- Wie tragen die eingeführten Differenzmarkierungen zur Reproduktion oder Transformation bestehender Wissensordnungen bei?
- Wie ließe sich die Differenzmarkierung vor dem Hintergrund mitgeführter Motive – Selbstermächtigung, Empowerment, Normalisierung, Dekonstruktion – diskutieren und ggf. aufbrechen?
- Inwiefern können alternative Begrifflichkeiten, ergo eine andere Art der Differenzmarkierung, das Abzubildende adäquat oder gar chancengerechter repräsentieren? Inwiefern werden damit plurale, diverse, wissensgerechte Verstehenszugänge auf das beforchte Phänomen ermöglicht oder verwehrt?

Mit der Skizzierung des spannungsreichen Verhältnisses von Differenzkonstruktionen in postkolonialen Forschungskonstellationen wird nun für eine postkolonial wissensgerechtere Forschungspraxis mit Blick auf Forschungsverständnisse sowie Forschungspraktiken plädiert. Folgende Denkansätze werden dabei zur Debatte gestellt:

Dekolonisierung und Demokratisierung (sowie Wissensgerechtigkeit selbst) von Forschung und Wissenschaft suggerieren allzu häufig lediglich eine Zielorientierung. Diese wird dabei so ausgelegt, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt oder durch die Integration eines Reflexionskapitels in wissenschaftlichen Arbeiten als erreicht gelten könnte. Diese Perspektive birgt jedoch die Gefahr, Dekolonisierung und Demokratisierung als einen abgeschlossenen Prozess und ein punktuelles Vorhaben zu verkürzen, anstatt ihn als dynamische und fortlaufende Auseinandersetzung zu verstehen, die in alle Ebenen wissenschaftlichen Arbeitens berücksichtigt werden muss. Es wird daher für eine konsequente Berücksichtigung von dekolonisierenden und demokratisierenden Ansätzen plädiert, die über den Reflexions- und Diskussionsabschnitt wissenschaftlicher Arbeiten hinausgeht und sich als fortlaufend aktuelles und auf allen

Ebenen wissenschaftlichen Arbeitens wirksames Thema präsentiert. (Held, 2023; Keikelame & Swartz, 2019; Thambinathan & Kinsella, 2021)

So ließe sich am Beispiel der Bezeichnung ‚Sub-Sahara Afrika‘ nach Zeleza (2006) zunächst einmal aufzeigen, dass sich diese sprachliche sowie epistemische Konstruktion über Jahrzehnte hinweg in Diskurse eingeschrieben und verfestigt hat. Ein dekolonisierender und demokratisierender Forschungszugang erfordert dann mehr als das punktuelle Problematisieren von Differenzmarkierungen, Kategorien oder Termini. Er verlangt eine übergreifende Auseinandersetzung mit der Verwobenheit von Sprache, Kategorien und Wissensordnungen. Weiterhin ließe sich fragen, inwiefern durch die Verwobenheit koloniale Hierarchisierungsverhältnisse reproduziert und welche alternativen Zugänge erforderlich sind, um diese aufzubrechen. In diesem Sinne gilt der dekolonisierende und demokratisierende Forschungsblick nicht nur der Dechiffrierung von Begriffen wie ‚Sub-Sahara Afrika‘ als kolonial geprägte Differenzkonstruktion. Vielmehr gilt es kontinuierlich und übergreifend darüber nachzudenken, welche Narrative, Konzepte und analytischen Zugänge dann eingesetzt werden können, um Machtverhältnisse und Wissensordnungen zu destabilisieren.

Wissensgerechte, dekolonisierende und demokratisierende Forschungszugänge sind sodann keine statischen, punktuellen Ziele, sondern prozesshafte Auseinandersetzungen, die über Reflexionskapitel hinausgehen. Auf diese Weise wird die relationale Auseinandersetzung mit Wissensgerechtigkeit, die dynamische Entwicklung von Forschungsvorhaben sowie die methodologische Offenheit in den Mittelpunkt gestellt und die Notwendigkeit, Machtstrukturen und Wissenspraktiken immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu gestalten, betont. So ließen sich beispielsweise die Forschungsfrage(n), die angelegten theoretischen Perspektiven sowie die methodologische Ausrichtung vor dem Hintergrund von Wissensgerechtigkeit kritisch diskutieren und weiterentwickeln. Auch die Auswahl der in Forschungsarbeiten rezipierten Publikationen, integrierten Paradigmen, Methodologien sowie Theorien trägt dazu bei, die ‚wissenschaftliche, epistemische Monokultur‘ (Santos et al., 2007, S. xx) im Sinne epistemischer Diversität herauszufordern. Eine verstärkte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Arbeiten und Ansätzen aus nicht-hegemonialen Wissenschaftskontexten pluralisiert insofern nicht nur den akademischen Diskurs, sondern ermöglicht ebenfalls eine differenziertere Perspektive auf die zu untersuchenden Erkenntnisgegenstände selbst.

Das hier nur kurz skizzierte Spannungsfeld sowie das daran anschließende Plädoyer verdeutlichen, dass Forschung in postkolonialen Konstellationen spannungsreich, komplex und nur in gewisser Weise kommensurabel sein kann. Forschung und Wissenschaft stoßen unweigerlich an Grenzen, die sich aus der Beschaffenheit dekolonialer Ansprüche und deren Integration in exkludierende und hierarchisierende, in-

stitutionelle Rahmenbedingungen ableiten lassen. Gleichzeitig eröffnen diese spannungsreichen Momente wertvolle und notwendige Reflexions- und Diskussionsräume, welche über die Irritation kolonialer Engführungen vormals exklusive Räume zunächst versucht aufzubrechen und im Anschluss daran unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und zu integrieren sucht.

## 6. Mit Wissensgerechtigkeit als sensibilisierende Perspektive in die Beiträge des Themenheftes

Wissensgerechtigkeit als Thema einer verantwortungsbewussten Wissenschaft, so wird abschließend resümiert, erfordert eine fortlaufende Auseinandersetzung mit kolonial begründeten, epistemischen Hierarchisierungs- und Exklusionsverhältnissen sowie die Reflexion und Transformation eigener Forschungspraxen und -verständnisse. Die in diesem Themenheft versammelten Beiträge vereinen eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven auf das vielschichtige Thema der Wissensgerechtigkeit. Sie laden dazu ein, sich selbst ein Bild darüber zu machen, inwiefern Wissensgerechtigkeit prozessiert wurde, wo sie an ihre Grenzen stößt und welche weiteren Schritte für eine dekolonisierende und demokratisierende Forschungspraxis und Wissenschaft erforderlich wären.

### *Anmerkungen*

1. Für eine weiterführende Lektüre siehe „Kolonialistisches Denken und Kolonialkultur“ in Osterhammel und Jansen (2017).
2. In dem Sammelband „Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage“ (Hofhues & Schütze, 2022) widmen sich zahlreiche Wissenschaftler\*innen unterschiedlichen Aspekten des wissenschaftlichen Betriebs und fokussieren in einigen wenigen Kapiteln auch post/koloniale Belange, die die Frage nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen im akademischen Betrieb laut werden lassen.
3. Tuck und Yang (2012) definieren Inkommensurabilität als ein Konzept, das die grundlegenden Unterschiede zwischen den Zielen und Erfahrungen der Dekolonisierung und anderer Bewegungen für soziale Gerechtigkeit hervorhebt, was eine direkte Vergleichbarkeit oder Integration dieser Ansätze ausschließt. Die Autoren argumentieren dabei, dass das Verständnis der zugrunde gelegten Inkommensurabilität unerlässlich ist, um die spezifischen Herausforderungen und Komplexitäten von Dekolonisierungsprozessen zu erfassen.

### *Literatur*

- Akbaba, Y., & Heinemann, A. M. B. (Hrsg.). (2023). *Erziehungswissenschaft dekolonisieren Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Beltz Verlagsgruppe.
- Amirpur, D. (2023). Decolonize/Kindheitspädagogik Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen. In *Erziehungswissenschaft dekolonisieren Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 398–415). Beltz Verlagsgruppe.

- Barry, C. (2023). Methoden dekolonisieren ‚grenzenlos und unverschämt. [Forschung] gegen die deutsche scheinheit‘. In *Erziehungswissenschaft dekolonisieren Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 249–272). Beltz Verlagsgruppe.
- Blank, M. (2023). ‚Aber Du musst schreiben‘: Epistemische Gerechtigkeit durch kollaboratives Publizieren mit Fluchtmigrant\*innen? In M. Blank & S. Nimführ (Hrsg.), *Postcolonial Studies* (Bd. 45, S. 165–190). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839463994-008>
- Bourdieu, P. (2016). Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (4. Auflage, S. 365–374). Suhrkamp.
- Brunner, C. (2016). Gewalt weiter denken in der Kolonialität des Wissens. In A. Ziai (Hrsg.), *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge* (Bd. 27, S. 91–108). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839432310-006>
- Brunner, C. (2017). Vom Sprechen und Schweigen und (Zu)Hören in der Kolonialität des Wissens paradoxe Überlegungen zur Analyse, Kritik und Entgegnung (nicht nur) epistemischer Gewalt. In H. A. Niederle (Hrsg.), *Sprache und Macht: Dokumentation des Symposions* (S. 30–71). Sprache und Macht (Conference), Wien. Löcker.
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne* (Bd. 96). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839451311>
- Castro Varela, Maria do Mar, & Heinemann, Alisha. (2016). *Globale Bildungsbewegungen—Wissensproduktionen verändern*. 39(2), 17–22. <https://doi.org/10.25656/01:15447>
- Gani, J. K., & Khan, R. M. (2024). Positionality Statements as a Function of Coloniality: Interrogating Reflexive Methodologies. *International Studies Quarterly*, 68(2), sqae038. <https://doi.org/10.1093/isq/sqae038>
- Gramlich, N., & Haas, A. (2022). Mit und ohne Namen: Warum jedes Schreiben situiert ist. In S. Hofhues & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research—Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage* (S. 304–311). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456323>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Held, M. (2023). Decolonizing Science: Undoing the Colonial and Racist Hegemony of Western Science. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 19(44), 88–101. <https://doi.org/10.56645/jmde.v19i44.785>
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Hofhues, S., & Schütze, K. (Hrsg.). (2022). *Doing Research—Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456323>
- Joseph Mbembe, A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Keikelame, M. J., & Swartz, L. (2019). Decolonising research methodologies: Lessons from a qualitative research project, Cape Town, South Africa. *Global Health Action*, 12(1), 1561175. <https://doi.org/10.1080/16549716.2018.1561175>
- Liu, F., Rahwan, T., & AlShebli, B. (2023). Non-White scientists appear on fewer editorial boards, spend more time under review, and receive fewer citations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(13), e2215324120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2215324120>
- Mignolo, W. D. (2002). The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57–96. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>
- Müller, T. (2022). Intersektionalität und postkoloniale politische Bildung im Zeitalter der Klimakrise. In P. D. Th. Knobloch & J. Drerup (Hrsg.), *Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven* (S. 261–280). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456699>

- Nkrumah, K. (1965). *Neocolonialism, the Last Stage of Imperialism*. Thomas Nelson & Sons.
- Osterhammel, J., & Jansen, J. C. (2017). *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen* (Originalausgabe, 8. aktualisierte Auflage). C.H. Beck.
- Rodonò, A. (2022). Das Wissen der „Anderen“. Oder: Den weißen Diskursraum denormalisieren. In S. Hofhues & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research—Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage* (S. 368–375). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456323>
- Santos, B. de S., Nunes, J. A., & Meneses, M. P. (2007). Introduction. Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. In B. de S. Santos (Hrsg.), *Another Knowledge is Possible. Beyond Northern Epistemologies*. (S. xix–lxii).
- Spivak, G. C. (1994). *Responsibility*. 21(3), 19–64. <https://doi.org/10.2307/303600>
- Thambinathan, V., & Kinsella, E. A. (2021). Decolonizing Methodologies in Qualitative Research: Creating Spaces for Transformative Praxis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211014766. <https://doi.org/10.1177/16094069211014766>
- Tikly, L., & Bond, T. (2013). Towards a postcolonial research ethics in comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(4), 422–442. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.797721>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1(1), 1–40.
- Zezeza, P. T. (2006). The Inventions of African Identities and Languages: The Discursive and Developmental Implications. In O. F. Arasanyin & M. A. Pemberton (Hrsg.), *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics: Shifting the Center of Africanism in Language Politics and Economic Globalization* (S. 14–26). Cascadilla Proceedings Project.

## Autor\*innen

*Christel Adick*, Prof. Dr., Einsteinstr. 26, 48149 Münster,  
E-Mail: christel.adick@web.de

*Erdmute Alber*, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Sozialanthropologie, Universitätsstraße 30, 95447 Bayreuth,  
E-Mail: Erdmute.Alber@uni-bayreuth.de

*Eva Bulgrin*, Dr., Philipps-Universität Marburg, Fachbereich 21, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Innovation – Organisation – Netzwerke, Bunsenstr. 3, 3. OG, 35032 Marburg,  
E-Mail: eva.bulgrin@uni-marburg.de

*Iris Clemens*, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 30, 95447 Bayreuth,  
E-Mail: Iris.Clemens@uni-bayreuth.de

*Makarios Ngantchui Fandio*, Secrétariat à l'Education Protestant CEBEC Douala, P.O. Box 8873 Douala – Cameroun,  
E-Mail: makariosfandio@yahoo.fr

*Felicitas Kruschick*, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover,  
E-Mail: felicitas.kruschick@ifs.uni-hannover.de

*Louise Ohlig*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Grüneburgweg 55, 60323 Frankfurt,  
E-Mail: Louise.ohlig@uni-bamberg.de

*Susanne Ress*, Dr., Fachgebiet für Hochschulbildung im Kontext von digitalem Wandel und Diversität, Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Berlin, Fraunhoferstr. 33-36, 10587 Berlin,  
E-Mail: ress@tu-berlin.de

*Essaw Samgwa'a*, PhD Researcher, Universität Bamberg – Germany  
Education Secretary, National Secretariat of Education, Presbyterian Church in Cameroon, P. O. Box 19, Buea – Cameroon,  
E-Mail: [essaw.samgwa'a@uni-bamberg.de](mailto:essaw.samgwa'a@uni-bamberg.de) / [essaw.samgwaa@gmail.com](mailto:essaw.samgwaa@gmail.com)

*Margit Stein*, Universität Vechta, Driverstraße 22, 49377 Vechta,  
E-Mail: [margit.stein@uni-vechta.de](mailto:margit.stein@uni-vechta.de)

*Maria Theresa Vollmer*, Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät,  
Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft, 95447 Bayreuth,  
E-Mail: [theresa.vollmer@uni-bayreuth.de](mailto:theresa.vollmer@uni-bayreuth.de)