

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften

Auf der Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen

Eine Grounded Theory zum Verhältnis von Frauenbewegungen,
Bildung und Rassismus im postkolonialen Dakar

Dissertation

zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie

Céline Barry

2017

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Schultz

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Marianne Braig

Disputation am: 02. Februar 2018

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine von mir selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt. Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen bzw. unverändert übernommenen Tabellen, Grafiken u. Ä. (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen bzw. von mir abgewandelten Tabellen, Grafiken u. Ä. anderer Autorinnen und Autoren (Paraphrasen) die Quelle angegeben habe.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend der Prüfungsordnung und/oder der Allgemeinen Satzung für Studien- und Prüfungsangelegenheiten der HU (ASSP) geahndet werden.

الحمد لله

Dank der Familie, die mich umgibt.

Unmittelbar und erweitert.

Der anwesenden und der gegangenen.

In Berlin, Dakar und Dazwischen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	10
Abkürzungsverzeichnis	11
Einleitung	12
Eine Studie emanzipatorischer Glücksbilder	13
Meine Grounded Theory	14
Das Thema, das sich für mich interessiert	16
Das Thema, das sich ausgerechnet für mich interessiert	18
Ein emergierender Text	21
1 Das Glück der gebildeten Frauen	24
1.1 Auf der Suche nach einem anderen Glück	24
Entscheidung gegen das Glück der ‚versorgten Hausfrau‘	27
Bildung als Glück der Frauen	29
Das Bildungsversprechen	30
Zu spät in einer Welt, die nicht mehr auf mich wartete	34
Zwischenfazit. Ein exklusives Glück	37
1.2 Neuausrichtung des Forschungsansatzes	37
Von Standpunkten zu Strukturen	38
Eine intersektionale Studie im postkolonialen Dakar	39
Geschichtliches Bewusstsein	41
Rassismusforschung für die Postkolonie	42
Rassismus als Erfahrung	45
Zusammenfassung	48
Fazit. Gebrochenes Bildungsversprechen	48
2 Die Verteilung des Glücks der Gebildeten	50
2.1 Sexismus im postkolonialen Bildungssystem	50
Patriarchale Bildungsräume	50
Die Uni als koloniales Erbe	53
Zwischenfazit. Postkolonialer Sexismus	55
2.2 Postkoloniale Klassismuserfahrungen	55
Die Spaltung Dakars	56
<i>Eine zweigeteilte Stadt</i>	56
<i>Unübliche Grenzüberschreitung</i>	59
<i>Schwarzes Medina</i>	62
<i>tubaab Petit Paris</i>	65
<i>Postkoloniale Differenzen</i>	70
Klasse und Bezug zur Stadt	71
Offene Klassenkonflikte	73

Klassenbezogene Wirs	75
Die Segregation der Bildung	78
<i>Ausschlüsse von ‚guter‘ Bildung</i>	78
<i>Banalität von Bildung für die anderen</i>	84
<i>Eine Postkoloniale Verteilung des Bildungsglücks</i>	87
Die postkoloniale Arbeitsteilung	88
<i>Arbeitslosigkeit der Vielen</i>	90
<i>Happy Jobs auf der anderen Seite der Stadt</i>	91
<i>Happy working tubaabness</i>	93
Antikoloniale Widerstände	97
<i>Neokoloniales weißsein</i>	98
<i>Schwarze Kolonisierer</i>	101
<i>Panafrikanischer Widerstand aus Medina</i>	104
<i>An der Intersektion postkolonialer und sexistischer Diskriminierung</i>	108
Zwischenfazit. Kriegerinnen	110
2.3 Zwei Perspektivwechsel	111
Kolonisierte Frauen dominanter Klassen	112
Dominierende senegalesische Städterinnen	115
Zwischenfazit. Intersektionale Zusammenschlüsse	121
Fazit. Bildung als Utopie	122
3 Heute ist es das Papier, das spricht	124
3.1 Diplomhierarchien	126
Das diplôme extérieur an der Spitze	128
Das diplôme de Dakar zwischen Devaluierung und Prestige	129
Das diplôme privé für ein ‚Leben nach dem Diplom‘	131
Diplômes extérieurs aus Dakar für transnationale Partizipation	132
Zwischenfazit. Decodierung der postkolonialen Hierarchien	134
3.2 Demystifikation des Diploms	134
Fähigkeiten beweisen	136
Diplome als postkolonialer Mythos	137
<i>Diplome und ihr Ruf</i>	138
<i>Die Politik des Originals</i>	144
<i>Diplom-Imperialismus</i>	148
<i>Zwischenfazit. Die Ideologie des transparenten Diploms</i>	150
„Aujourd’hui, c’est le papier qui parle“	152
<i>Pässe und postkoloniale Macht</i>	153
<i>Spaltendes Papier</i>	155
<i>Unglückliches Papier</i>	157
<i>Die koloniale Politik des Papiers</i>	159
<i>Diplome für die Wissensökonomie</i>	160

	<i>Das Papier und die Entwicklungsindustrie</i>	165
	<i>Zwischenfazit. Die tubaabité von Papier</i>	167
	Unsicheres Papier	168
	<i>Unbeständiges, widersprüchliches Papier</i>	169
	<i>Willkürliches Papier</i>	170
	<i>tubaabs-aber</i>	173
	<i>Koloniale Papierpolitik als Ausnahmepolitik</i>	176
	<i>Zwischenfazit. tubaab Papierpolitik in der Postkolonie</i>	179
	Zwischenfazit. Bildungskritik der Kolonisierten	180
	Fazit. Das Diplom als Fetisch	181
4	Die koloniale Ideologie des Buches	184
4.1	„Eins hilft immer: Lesen“	187
	Papiere machen Menschen	188
	<i>Diplome machen Leute</i>	188
	<i>Papiere und nationale Identität</i>	190
	<i>Zwischenfazit. Die Macht des Papiers</i>	195
	Bücher machen Menschen	196
	<i>„Wer wissen will, muss lesen“</i>	196
	<i>Das ‚zivilisierende‘ Buch</i>	199
	<i>Das ‚menschlich‘ machende Buch</i>	201
	<i>Zwischenfazit</i>	203
	Zwischenfazit. Graphische Vernunft und koloniale Herrschaft	204
4.2	„Eins hilft immer: Lesen“ im kolonialen Kontext	205
	Das Buch und koloniale Differenz	205
	Die koloniale Politik des Buches	209
	<i>Die Verbreitung der Buchkultur und das Glück</i>	210
	Die Republik des Buches	210
	Den Kolonisierten das Glück der Belesenen bringen	212
	Zwischenfazit. Buchkultur und Unschuld	216
	<i>Die Politik der kolonialen Bibliothek</i>	217
	Der ‚buchferne Kontinent‘ als Topos der kolonialen Bibliothek	218
	Die Regeln der kolonialen Bibliothek	221
	Die tubaabité der kolonialen Bibliothek	223
	Zwischenfazit. Die Gewalt der Bibliothek	225
	Zwischenfazit. Unglückliche Buchkultur	226
4.3	Die koloniale Sorge um das Buch heute	226
	Die Gewalt der Buchhilfe	228
	<i>Bücher zum �berleben</i>	228
	<i>Afrikanische Akademikerinnen im Fokus von Bücherhilfe</i>	230
	<i>Zwischenfazit. Buch-Gender-Imperialismus</i>	233

Die neokoloniale Politik des Buches	233
<i>Französisch-lateinische Normen der Schriftlichkeit</i>	233
<i>Entwicklungspolitisch kontrollierte Inhalte</i>	238
<i>Koloniale Personalstrukturen</i>	242
<i>Zwischenfazit. Die neokoloniale Bibliothek</i>	243
Zwischenfazit. Buchkultur als Ideologie	244
Fazit. Buchkultur als Glücksideologie	244
5 Belesene Frauen* und die Postkolonie	246
5.1 Die belesene tubaabesse	248
kolonial, imperial	250
<i>Disziplinierend</i>	251
<i>Unternehmend</i>	253
weiblich, glücksbeauftragt	254
<i>Mit dem glücklichen Buch beauftragt</i>	255
<i>Mit der glücklichen Emanzipation beauftragt</i>	258
Eine tubaabesse in Berlin	261
Nähe zum belesenen Anderen	263
Das Buch unterm Arm	266
Mit Buch abgebildet	269
Zwischenfazit. tubaabité als Orientierung	272
5.2 Schwarze Frauen* und die tubaabité der Entwicklung	275
Belesene Frauen unter tubaabisierungskritik	278
„Arbeiten Und das Alles...“	278
<i>Schule als tubaabisierungsinstanz</i>	280
<i>Schule spaltet</i>	282
<i>detubaabisierungsansprüche</i>	286
<i>Die tubaabisierung der Frauen</i>	288
<i>detubaabisierung und Patriarchat</i>	290
<i>Männer, die nicht von ‚hier‘ sind</i>	292
<i>Zwischenfazit. Redefinition der Freiheit</i>	298
Belesene Aktivistinnen im Spiegel der Entwicklung	298
<i>Senegalesin par essence</i>	301
<i>Frau mit Kopf</i>	306
<i>Arbeit-Als-Solche</i>	310
<i>Mit der Entwicklung beauftragt</i>	317
<i>Zwischenfazit. Developmentalistische Grenzziehung</i>	322
Zwischenfazit. tubaabisierungskritik als Klassismuskritik	324
Fazit. Schwarze Leserinnen	324

Schluss	329
Fünf Kapitel und eine Schlüsselkategorie	329
Feminismus gefährlich machen	334
Soziologie der klandestinen Glücke	339
Literatur	345
Céline Barry	369
Zusammenfassung	370
Abstract	371

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Carte en colère</i> von Dakar (2015)	77
Abbildung 2: „Eins hilft immer: Lesen“ (2014)	188
Abbildung 3: Das Buch als Konzept auf dem Markt 1 (2013)	208
Abbildung 4: Das Buch als Konzept auf dem Markt 2 (2013)	208
Abbildung 5: Französische Republik der Belesenen (1889).....	212
Abbildung 6: Bücher der Anderen im Pergamon-Museum Berlin (2014)	264
Abbildung 7: Lesen am Pool in Petit Paris (2014)	267
Abbildung 8: Aufbauhaus Berlin (2014)	270
Abbildung 9: [<i>Junges</i>] <i>lesendes Mädchen</i> von Jean Honoré Fragonard (18 Jhd.)	270
Abbildung 10: Lesen am Pool in Petit-Paris mit Nini (März 2014)	275
Abbildung 11: Arabisch-lateinische Hausaufgaben (2014).....	326
Abbildung 12: <i>Caught Reading Black books</i> (2011)	327
Abbildung 13: Afrikanische Leserin im Dritten Raum (2016)	328
Abbildung 14: Der große Traum der tubaabesse (2017)	334

Abkürzungsverzeichnis

AOF	Afrique Occidentale Française
AU	Afrikanische Union
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMF	Borderland Mestizaje Feminism
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BSF	Bibliothèques Sans Frontières
CESTI	Centre d'Etudes des Sciences et Techniques de l'Information
CODESRIA	Council for the Development of Social Science Research in Africa
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en Partage
EU	Europäische Union
GATS	General Agreement on Trade in Services
IWF	Internationaler Währungsfonds
MF	Medifemme
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
UCAD	Université Cheikh Anta Diop
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YAM	Y en a Marre

Einleitung

*I know education is what separates a girl
who is trapped in a cycle of poverty, fear, and violence
from one with a chance at a better future.¹*

Wie vielerorts steht in frauenrechtlichen Kämpfen in Dakar die Frage des Zugangs zu Bildung im Zentrum der Debatten. In Interviews legten mir junge Frauenrechtsaktivistinnen² nahe, dass sie gute Bildungsabschlüsse – seien es Ausbildungen, Zusatzqualifikationen, Abitur, Uni-Diplome, kurz: akademische Zertifikate – als Voraussetzung für ein *glückliches* Leben sehen. Von der damit verbundenen Aussicht auf formale Erwerbstätigkeit und eigenem Einkommen versprechen sie sich einen Zuwachs an Autonomie und Verhandlungsmacht. Dieses Streben nach einer Zukunft als *gebildete Frau** deckt sich mit der Tendenz der Aufwertung von Bildung, der „*adoration of literacy*“ (Baldwin 2011), die das ‚moderne Leben‘ transnational bestimmt. Aber hält Bildung ihr Versprechen auf Autonomie? Im postkolonialen Kontext des fortschreitenden Kapitalismus erscheint dies fragwürdig. Schließlich hat Bildung bislang nicht dazu vermocht, die Situation Afrikanischer Gesellschaften grundlegend zu verbessern bzw. sie ‚glücklicher‘ zu machen. Der Zugang zu ‚guten‘ Diplomen bleibt den Meisten nämlich verwehrt. Und auch die meisten Diplomierten können ihre Bildung aufgrund des Mangels an Beschäftigung auf dem senegalesischen Arbeitsmarkt gar nicht einsetzen. Die „Meisten“ oder auch die „Vielen“, großgeschrieben, bezeichnen hier die gesellschaftliche „Basis“ („*the people*“, „*les masses*“), die in der materialistischen Perspektive an der Basis gesellschaftlicher Transformation steht.

Vor diesem Hintergrund unterziehe ich in der vorliegenden Studie das Alltagsverständnis von ‚Bildung als Schlüssel zum Glück‘ der Kritik (Foucault 1992): *Auf welchen normativen*

¹ Malala Yousafzai in *The New York Times*, July 13, 2014 (zitiert in *World Bank* und *The Global Women’s Institute* 2015, 1).

² Im Bewusstsein dafür, dass Geschlechterkategorien konstruiert sind und die Zugehörigkeiten und Verortungen von Frauen heterogen, benutze ich die Kategorie Frau als politische Kategorie. Wenn ich explizit auf den Konstruktionscharakter hinweisen möchte oder darauf, dass unter „Frauen“ auch immer Personen einbezogen werden, die Queer, Trans* und Inter* sind, setze ich den Stern.

*Grundsätzen fußt die Ansicht, dass Bildung glücklich macht? Was verheißt Bildung? Was ist ihre Geschichte, ihre Machtgeschichte, ihre Genealogie (Foucault 1971)? Warum wird in Bildung vertraut, obwohl sie die Meisten nicht ‚glücklich‘ macht? Diese Fragen ergründe ich aus einer feministischen Perspektive, die auf die multiplen Facetten heteronormativer Vergeschlechtlichung (Konstruktion von Frau*sein) achtet: Auf welchen normativen Grundsätzen fußt die Ansicht, dass Bildung Frauen* glücklich macht? Was verheißt Bildung für Frauen*? Was ist ihre Geschichte, ihre Genealogie, ihre Machtgeschichte in Bezug auf die Geschichte der Frau* und des Patriarchats? Warum wird in Bildung vertraut, obwohl sie die meisten Frauen* nicht ‚glücklich‘ macht? Was ich erforsche, ist die Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen*, wie sie sich im postkolonialen Kontext von Dakar manifestiert.*

Eine Studie emanzipatorischer Glücksbilder

Nachdem ich die erste Version des Textes niedergeschrieben hatte, begegnete ich im Rahmen einer Konferenz dem Denken des Jüdischen Philosophen Ernst Blochs. Mit Bloch lässt sich die Kritik des Glücks der gebildeten Frauen* in der marxistischen Tendenzwissenschaft verorten, die er wie folgt definiert:

Die dialektisch-historische Tendenzwissenschaft Marxismus ist [...] die vermittelte Zukunftswissenschaft der Wirklichkeit plus der objektiv-realen Möglichkeit in ihr; all das zum Zweck der Handlung. (Bloch 1959a, 1:331)

In *Das Prinzip Hoffnung* (1959) vollzieht Bloch eine Studie menschlicher Hoffnungsbilder, das heißt, der Wünsche und Träume von Menschen. Sie geben ihnen den Antrieb, transformativ auf die Gesellschaft einzuwirken, sodass erfülltes/besseres Leben möglich wird. Die Hoffnungen von Menschen ausfindig zu machen und sie mit materiellen Verhältnissen zu verknüpfen, bietet die Chance, repressive Strukturen und Wege der Überschreitung zu identifizieren. In diesem Sinne wird die Soziologie der Hoffnung bzw. die *Soziologie emanzipatorischer Glücksbilder* zu einer *politischen* Forschungspraxis.

In Bezug auf das *Glück der gebildeten Frauen* ist dann zu fragen, auf welche materiellen Verhältnisse dieser Glücksentwurf hinweist und welche Auswege als gangbar erscheinen. Allerdings ist nicht jedes Glücksmodell tatsächlich befreiend. Wie Bloch betont, können Hoffnungsbilder herrschaftsstabilisierend wirken. Im Abschnitt *Grundrisse einer besseren Welt* führt er das Beispiel der deutschen Frauenbewegung des 20. Jahrhunderts an, das für das vorliegende Thema aufschlussreich ist.

Um 1900, ein wenig vorher und nachher, flackerte ein Licht auf, das seinen Reiz behält. [Frauen*] meldete[n] sich an, [...] nicht mehr geneigt, unterdrückt oder auch unverstanden zu sein. Der beginnende Zerfall des bürgerlichen Hauses, der wachsende Bedarf an Angestellten erleichterten oder begründeten diesen Weg ins Freie. Neue Liebe, neues Leben wurden verlangt [...]. Aber wichtiger, sicher stärker bestätigend schien der Zugang zum öffentlichen Leben, zum Beruf. Die Sehnsucht war, sich auszuleben, glückliche Verkückung war nicht mehr das Ziel. Dieses lag vielmehr außerhalb der familiären Grenze, außerhalb jeder, die [die Frau*] bisher bestimmt hatte, indem sie [sie] eingeeengt hatte. (Bloch 1959b, 2:687f.)

Bloch kritisiert aber, dass der ursprüngliche Traum „auf andere Art [Frau*] zu sein“ (Bloch 1959b, 2:688) mit der Zeit an emanzipatorischer Schlagkraft eingebüßt habe. Dies sei einerseits darauf zurückzuführen, dass es die Frauenbewegung versäumt habe sich der sozialen Frage zu stellen. Dies habe veranlasst, dass „[das] Reich der Freiheit [...] als politisches unter den Bürgerinnen wenig Bürgerinnen [fand und] die Freiheit [...] an der Klassenschranke [zerbrach]“ (690). Andererseits sei die Einreihung von Frauen in kapitalistische Produktionsweisen – als „Berufsmenschen“, in „männlicher Linie“ (688) –, was gesellschaftliche Transformation betrifft, ein irreführendes Ziel:

Es ist belanglos, ob [die Frau] dem Mann gleichwertig ist, wenn beide Angestellte eines Betriebes sind, der sie überhaupt nicht wertet, sondern auspreßt. (694)

Meine Analyse zeigt, dass Frauenbewegungen, die im postkolonialen Zusammenhang Bildung als einzig gangbaren Ausweg verstehen, gesamtgesellschaftliche Emanzipation ähnlich konterkarieren. Erstens weil das Modell der ‚gebildeten Frau‘ auf Normen aufbaut, die kolonial und patriarchal geprägt sind und Afrikanische Frauen rassifizieren und vergeschlechtlichen; zweitens, weil es neokoloniale Produktionszusammenhänge unterstützt, die Afrikanische Frauen strukturell benachteiligen. In dieser Hinsicht ist mein Text auch als eine Erzählung zu verstehen, die beschreibt, wie ein emanzipatorisches Glücksmodell zu einer Ideologie gerinnt, weil es den kapitalistischen Zusammenhang und das, was zu ihm gehört (Klassismus, Rassismus, Kolonialismus, Patriarchat, Ableismus...), legitimiert. Er ist eine Erzählung darüber, wie das ‚Glück der gebildeten Frauen‘ zu einem *repressiven* Glücksbild wird.

Meine Grounded Theory

Die Analyse emanzipatorischer Glücksbilder von Frauen* war anfänglich nicht mein vordergründiges Erkenntnisinteresse. Eher begann ich das Projekt mit einer Fragestellung zum Eurozentrismus des westlichen Feminismus, den viele Afrikanische Akademikerinnen* mit Vehemenz angreifen. Ich wollte herausfinden, ob die für Akademikerinnen bekannte Abgrenzung von westlichen Emanzipationsvorstellungen für Frauenrechtsaktivistinnen auf Graswurzel-Ebene ebenso relevant ist. Der Weg von hier zur Frage, inwieweit das Streben nach

dem ‚Glück der gebildeten Frauen‘ transformativ sei, war reich an Verzweigungen und Richtungswechseln, Pausen und Beschleunigungen, Vertiefungen und Distanzierungen, Drehungen und Sprüngen. Sie trugen zur Komplexität des Forschungsprozesses und gleichzeitig zur analytischen Tiefe des Textes bei. Dieser Weg ist Resultat der gewählten Methode, einer konstruktivistischen Version der Grounded Theory, die ich nun näher beschreiben möchte.

In der von Barney Glaser & Anselm Strauss entwickelten Grounded Theory (1967) wird soziologische Theorie anhand der systematischen Analyse qualitativer Daten gebildet – anstatt bestehende Theorien durch empirische Studien zu validieren. Was die Grounded Theory kennzeichnet, ist die Gleichzeitigkeit und Wechselseitigkeit von Datenerhebung und -analyse. Im Codierungsprozess, der in diesem Fall computergestützt durchgeführt wurde, werden Kategorien anhand der Daten generiert – zunächst so offen und so nah am Text wie möglich (*open coding*). Später werden ausgewählte Codes zunehmend mit zusätzlichen Daten gefüllt und zu generelleren Kategorien abstrahiert. Kategorien und Codes bleiben während der gesamten Analyse flexibel für Überarbeitungen und Ergänzungen, sodass sie auf die einbezogenen Daten abgestimmt bleiben. Kategorien werden mittels der gezielten Erhebung weiterer Daten (*theoretical sampling*) bis zu ihrer Sättigung (*saturation*) vertieft. Memos, in denen kontinuierlich Gedanken (*insights*) festgehalten werden, Kategorien beschrieben und in Beziehung zueinander gesetzt und Fragen aufgeworfen werden, bilden erste theoretische Textbausteine.

Ziel ist die Produktion von Theorie, die ‚*fresh*‘ ist (Charmaz 2006, 6), die passt (*fits*) und die funktioniert (*works*) (Glaser und Strauss 1967, 3f., 237ff.):

By „fit“ we mean that the categories must be readily (not forcibly) applicable to and indicated by the data under study; by „work“ we mean that they must be meaningfully relevant to and be able to explain the behavior under study.

To generate theory that fills this large order, we suggest as best approach an initial, systematic discovery of the theory from the data of social research. Then one can be relatively sure that the theory will fit and work. And since the categories are discovered by examination of the data, laymen involved in the area to which the theory applies will usually be able to understand it, while sociologists who work in other areas will recognize an understandable theory linked with the data of a given area. (Ebd.)

When the theory does not fit well, the consequences are a typical forcing and distorting of data to fit the categories of the deduced applications, and the neglecting of relevant data that seemingly do not fit or cannot be forced into the pre-existing sociological categories. (Ebd., 238f.)

In Grounded Theory werden der empirischen Wirklichkeit keine vorgefertigten Fragen aufgezwungen. Vielmehr werden Antworten und Fragen in einen Dialog gesetzt und beständig aufeinander abgestimmt. Theorie erwächst (*emerges*). Theorie ist ein Prozess. Grundsatz ist, dass das, was sich im Feld (*on the ground*) abspielt, der Theorie vorangestellt wird. Mit dem folgenden Satz des senegalesischen Regisseurs Moussa Touré kann dies auch so formuliert werden: „*Ce n'est pas toi qui t'intéresse au sujet, c'est le sujet qui s'intéresse à toi*“ (2013). „Nicht du bist es, die sich für das Thema interessiert, es ist das Thema, das sich für dich interessiert“. Welche Haltung und welche Techniken entfließen diesem methodologischen Ansatz? Und wie ist er mit einer sozialkonstruktivistischen Perspektive zu vereinbaren, die für Kritische Forschung ausschlaggebend ist? Zwei Dimensionen sind zur Beantwortung dieser Fragen von Belang: Zum einen, dass es ein Thema gibt, das sich für mich interessiert, zum anderen, dass es ein Thema gibt, das sich ausgerechnet *für mich* interessiert.

Das Thema, das sich für mich interessiert

Zunächst ist festzuhalten, dass der Anspruch, sich so konsequent wie möglich von überlieferter Theorie zu lösen und so offen wie möglich ins Feld zu gehen eine bestimmte, zurückhaltende Haltung erfordert. Sie lässt sich mit dem Satz „*Je laisse pousser*“, „Ich lasse wachsen“, beschreiben. Sie durchzieht die gesamte Datenerhebung – sowohl auf der Ebene der Primärdaten (Interviews) als derer des sozialpolitischen Kontextes (Alltagsbeobachtungen, Diskurse, Politiken). Anstatt meine Fragestellungen und Thesen aufzuzwingen und auf ihre Validität hin zu überprüfen, geht es schließlich darum zuzuhören. Für die Interviews bedeutet dies, eher ins Gespräch zu kommen als Fragenkataloge abzuarbeiten. In Grounded Theory beschränkt sich das Datenmaterial aber nicht auf Interviews.

„All is data' is a well-known Glaser dictum. What does it mean? It means exactly what is going on in the research scene is the data, whatever the source, whether interview, observations, documents, in whatever combination. It is not only what is being told, how it is being told and the conditions of its being told, but also all the data surrounding what is being told. It means what is going on must be figured out exactly what it is to be used for, that is conceptualization, not for accurate description. Data is always as good as far as it goes, and there is always more data to keep correcting the categories with more relevant properties. (Glaser 2001, 145)

Dementsprechend kommt den Interviews eine Vielfalt an Daten hinzu, um den sozialpolitischen Kontext, in dem Dakarer Frauenbewegungen Glücksmodelle entwickeln und sich organisieren, fassbar zu machen: persönliche Tagebuch-Einträge, Fotos, Abrisse von Alltagsgesprächen und -situationen, Notizen zu Policy-Papers, Reportagen und Diskussionsrunden über Kultur, Kunst und Wissenschaft, in Unis, Romanen, Filmen, Serien oder Radio-Sendungen, in Web-Auftritten

von Firmen, NGOs, Staaten, Sozialen Bewegungen, Trend-Blogs usw. usf. Ich habe sie als *Notizen* festgehalten und Papierform, als Bilder und digital gesammelt.

Auch bei diesem Datenkorpus ist Offenheit zu gewährleisten. Zunächst ließ ich daher die Dinge „wachsen“, auf mich zukommen. *Everything* war interessant, um zu verstehen, was in Dakar vor sich ging. Die Jahre 2011-2016, in denen ich mich jedes Jahr zwei bis drei Monate aufhielt, waren mitunter von Themen wie mangelnde Stromversorgung, postkoloniale Grenzregime, Krise der Bildungssysteme, strukturelle Arbeitslosigkeit, Mobilisation gegen den Ex-Präsidenten und neokoloniale Handelsbeziehungen geprägt. Der lokale Kontext war dabei nicht zu trennen von den politischen Prozessen, die sich auf transnationaler Ebene abspielten: den maghrebischen Revolten gegen Diktatur, Unterbeschäftigung und Armut, den Kriegen in Côte d'Ivoire und Mali, fundamentalistischem Terrorismus und den militärischen Interventionen der Ex-Kolonialmächte, dem „Merkel-Plan“ für Afrika, der migrationspolitischen Gewalt der Europäischen Union... Und all dies fiel zusammen mit den 50. Jahrestagen der Unabhängigkeit vieler Afrikanischer Nationen von westeuropäischen Kolonialmächten³ und dem 50. Geburtstag der Afrikanischen Union. Auf dem gesamten Kontinent und seiner Diaspora rekapitulierten Intellektuelle und Politikführende in dieser Zeit, welche Fortschritte seit der formalen Dekolonisierung zu verzeichnen seien, und überlegten, wie Neokolonialismus endlich überwunden werden könne. Alte Entwicklungskonzepte wurden evaluiert und neue Zukunftspläne entworfen.

Mit der Zeit wurde immer deutlicher, dass innerhalb dieser sozialpolitischen Tendenzen insbesondere die Krise des senegalesischen Bildungssystems und die strukturelle Arbeitslosigkeit von Absolvent*innen zentral waren, um das Streben nach ‚Bildung als Schlüssel zum Glück‘ zu erörtern. Die jungen Frauenrechtsaktivistinnen formulierten ihren Wunsch nach Bildung und Arbeit in einem Kontext, in dem das Thema Bildung – ob in Haushalten, der Politik oder den Medien – in aller Munde war. Die Frage nach dem Sinn von Bildung, wenn nach dem Diplom sowieso keine Arbeit in Aussicht steht, wurde in dieser Zeit immer lauter – und zwar Kontinent weit. *Das Thema war zu mir gekommen.*

³ Senegal wurde 1960 von Frankreich unabhängig.

Das Thema, das sich *ausgerechnet* für mich interessiert

In Kritischer Hinsicht wird der Prozess der Theoriegenerierung insbesondere dann interessant, wenn er reflexiv gestaltet ist, das heißt, eine konstruktivistische Perspektive eingenommen wird. Denn sie bietet die Chance überlieferte kolonisierende, in abgekapselten akademischen Räumen entwickelte Diskurse zu subvertieren und dementsprechend transformativ zu wirken. In *Constructing Grounded Theory* (2006) führt Kathy Charmaz eine konstruktivistische Wendung in die Grounded-Theory-Disziplin ein, die hierfür äußerst produktiv ist.

Charmaz distanziert sich von der positivistischen Prägung, die die Methodologie in ihrem Original besitzt.

In the classic grounded theory works, Glaser and Strauss talk about discovering grounded theory as emerging from data separate from the scientific observer. Unlike their position, I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices. (Charmaz 2006, 10)

Warum ist Konstruktivismus für eine Studie, die sich als rassismus-, kolonialismus- und heterosexismuskritisch versteht, wichtig? Weil davon ausgegangen wird, dass koloniale Rassifizierungs- und Vergeschlechtlichungskategorien (Schwarz/weiß, Mann*/Frau*) diskursive Konstrukte sind, die kolonial-rassistische und patriarchale Gewalt produzieren und aufrechterhalten (Mohanty 1991; Oyěwùmí 2005; Mudimbe 1988). In der Moderne werden sie durch wissenschaftliche Wissensproduktion untermauert und naturalisiert. Eurozentristische und/oder androzentristische Standpunkte in Diskursen herauszuarbeiten ist daher ein zentrales Feld Kritischer Forschung. Insbesondere für Studien, die beabsichtigen, bei der Produktion *wissenschaftlichen* Wissens rassistische und heterosexistische Konzepte kritisch zu reflektieren und ihnen entgegenzusteuern, ist eine konstruktivistische Perspektive fundamental.

Aus konstruktivistischer Sicht wirft der Satz „*Ce n'est pas toi qui t'intéresse au sujet, c'est le sujet qui s'intéresse à toi*“ die Frage auf, warum sich das Thema überhaupt für mich interessiert bzw. was mich dazu führt, dieses Thema wahrzunehmen, mich darauf einzulassen und es auf meine Weise zu bearbeiten. Die Fragen, die ich dem Raum, in dem ich mich bewege, stelle, mein theoretisches Sampling, meine mehr oder weniger bewusst gewählten Methoden, mit denen ich nach Antworten suche, entfließen meiner Situiertheit (Haraway 1988; Kilomba 2008a, 32ff.) – als Schwarze Frau aus Berlin, als Diasporische Person, mit einem engen Bezug zu Dakar, das ich seit meiner Kindheit kenne, weil ein Teil meiner Familie dort lebt, als Tochter einer weißen Mutter, als Akademikerin, als Frau, die den Weg der gebildeten Frau geht. *Dass sich das Thema für mich interessierte, hing mit mir zusammen.*

Das heißt, dass der Text, den ich produziere, kein Abbild einer objektiven Realität ist sondern ein interpretative Beschreibung der studierten Welt (Charmaz 2006, 10); keine Photographie, sondern ein *tableau*, ein Gemälde, situiert und situativ. Praktisch gesehen erfordert dieses Verständnis, während des gesamten Forschungsprozesses Reflexivität zu üben – in Bezug auf die gewählten erkenntnistheoretischen Perspektiven und Standpunkte, auf die Anwendung von Techniken der Datenerhebung und -analyse, in Bezug auf den Einfluss von Zeit und Raum, in denen ich forsche, und nicht zuletzt in Bezug auf meine Verortung, die jede Interaktion prägt, und die intersektional und wandelbar ist. Das konsequente Memo-Schreiben, das für die Grounded Theory typisch ist fruchtbar, um meinen „Dialog mit den Daten“ und mein „Erzählen der Geschichte“ (Berg und Milmeister 2011) bewusst und analysierbar zu machen (Berg und Milmeister 2011, 316, 321; Breuer, Mruck und Mey 2011, 438ff.).

Zu berücksichtigen ist ferner, dass die Verortung als Schwarze Akademikerin, was wissenschaftliche Praxis angeht, von Brisanz zeugt. Die Schwarze Soziologin Felly Nkweto Simmonds schreibt:

The world that I inhabit as an academic, is a white world. This white world has a problematic relationship with blackness. Academic discourses of the social have constructed blackness as the inferior 'other', so that even when blackness is named, it contains a problem of relationality to whiteness. (Nkweto Simmonds 1999, 51)

Da anti-Schwarzer Rassismus über die Konstruktion Schwarzer Körper funktioniert, ist für Nkweto Simmonds das Sprechen über den eigenen Körper ein wichtiger Anker, um die eigene Position zu dekonstruieren. „Als Schwarze Frau Soziologie zu machen“ ist ein bewusster Schritt:

I have chosen to acknowledge this relationship between being a sociologist and being a person, openly, and to acknowledge the impact this has on my practice. A reflexive sociology allows me, as a person, to use embodied social realities to do sociology and to inform theory. It is a process of uncovering embodied social reality through the practice of sociology. In this process, sociological theory has to admit the body. The body cannot remain 'voiceless.' (60)

Ihrem Ansatz folgend, begleiten mich Fragen zu den Geschichten und Bedeutungen meines Körpers in unterschiedlichen Räumen (in Dakar, in Berlin, in Paris, wo ich zwischenlande, wenn ich hin- und herfliege), den Beziehungen, die in ihnen entstehen, in welchem Verhältnis mein Körper zum Forschungsgegenstand (die Frauen*bewegung, die Schwarze Bewegung, die postkoloniale Welt) steht, aber auch zur Soziologie als eine eurozentristisch geprägte Wissenschaftsdisziplin. Diese Gedanken (*insights*) fließen in den Datenkorpus und die Analyse ein.

Das verkörperte Selbst durch soziologische Praxis zur Sprache zu bringen und zu dekonstruieren sieht Nkweto Simmonds als erneuernden Akt:

It is an act of transforming theory, an act of admitting the body and embodied social experiences into theory. (Ebd.)

So werden die Notizen und Memos, in denen ich meine Erfahrungen sammle, zu einer transformativen Datenquelle. In ihnen halte ich auch affektive Momente fest, wie Wut, Angst, Trauer, Zuversicht, Hoffnung, *Glück*, Freude, die ich bei mir oder bei den anderen interpretiere. Obgleich dies für die moderne Forschung, die die ‚objektive Distanz‘ zum Erkenntnisgegenstand preist (A. Anderson 2001), untypisch ist, soll die affektive Komponente in meinem Text über kolonial-rassistische und patriarchale Gewalt und emanzipatorischen Glücksbildern nicht verschwiegen werden. Damit verbinde ich die Hoffnung, einen Text zu produzieren, der für feministische und antikoloniale Prozesse relevant und nutzbar ist – mit Rosa Luxemburgs Worten im Bewusstsein.

Wissen Sie, was mir keine Ruhe läßt? Ich bin unzufrieden mit der Art und Weise, wie man in der Partei meist die Artikel schreibt. Es ist alles so konventionell, so hölzern, so schablonenhaft. Das Wort eines Börne klingt wie aus einer anderen Welt. Ich weiß – die Welt ist ja eine andere, und andere Zeiten wollen andere Lieder haben. Aber eben „Lieder“, unser Geschreibsel ist ja meistens kein Lied, sondern ein farbloses und klangloses Gesurr, wie der Ton eines Maschinenrades. Ich glaube, die Ursache liegt darin, daß die Leute beim Schreiben meistens vergessen, in sich tiefer zu greifen und die ganze Wirklichkeit und Wahrheit des Geschriebenen zu empfinden. Ich glaube, daß man jedesmal jeden Tag, bei jedem Artikel wieder die Sache durchleben, durchfühlen muß, dann würden sich auch frische, vom Herzen und zu Herzen gehende Worte für die alten bekannten Sachen finden. Aber man gewöhnt sich so an eine Wahrheit, daß man die tiefsten und größten Dinge so herplappert wie ein Vaterunser. Ich nehme mir vor, beim Schreiben nie zu vergessen, mich für das Geschriebene jedesmal zu begeistern und inmichzugehen. Eben deshalb lese ich von Zeit zu Zeit den alten Börne, er erinnert mich treu an meinen Schwur... (Luxemburg 1980, 50)

Grounded Theory gibt sich also vielversprechend für die Analyse der Dimensionen, die mich bei der Erforschung von ‚Bildung als Schlüssel zum Glück‘ im postkolonialen Zusammenhang interessieren: hinsichtlich der geforderten Offenheit für neuartige Konzepte; der sozialpolitischen Kontextualisierung; bezüglich der Überschreitung rassistischer, eurozentristischer und androzentristischer Kategorien und der Reflexivität, die für Kritische Forschung erforderlich sind; für die Einbeziehung von Affekt, die die transformative Zielsetzung unterstützen soll. Die Qualität meiner Grounded Theory wird aber letzten Endes daran zu messen sein, ob sie nun passt und ob sie funktioniert.

Ein emergierender Text

Der Aufbau des Textes entspringt der schrittweisen Vertiefung der Analyse. An ihm lässt sich der Verlauf des Reflexionsprozesses ablesen. Das erste Kapitel beginnt mit der initialen Fragestellung nach den Emanzipationsstrategien von Frauen in Dakar. Auf der Basis der Interviews mit jungen Frauenrechtsaktivistinnen in Dakar arbeite ich die Kategorie ‚Bildung als Schlüssel zum Glück‘ heraus, die dem Kapitel seinen Titel gibt: *Das Glück der gebildeten Frau*. Die Tatsache, dass die Aussichten auf dieses Glück für die jungen Frauen, mit denen ich eingangs sprach, überaus eingeschränkt sind, veranlasst mich zur Durchführung einer Ungleichheitsanalyse. Dazu überarbeite ich den Forschungsansatz im zweiten Teil des Kapitels, sodass die intersektionalen Machtverhältnisse, die die Aussichten auf das Glück der gebildeten Frauen in der postkolonialen Ordnung bestimmen, thematisierbar werden.

Kapitel 2 fragt dementsprechend nach der *Verteilung des Glücks der Gebildeten*. Dazu spiegele ich die Diskurse junger Frauen mit einer historisch unterfütterten Analyse der Sozialstruktur Dakars. Es zeigt sich, dass insbesondere Klassismus und Rassismus die Aussichten auf das Glück der Gebildeten bestimmen. Die Verstrickung von Klassismus und Rassismus lässt sich gut mit dem Konzept der *tubaabité* – ein kontextspezifisches Konzept für koloniales weißsein (Barry 2017) – beschreiben. Die Perspektiven Schwarzer Frauen, die in Bezug auf *tubaabité* unterschiedlich verortet sind, werden in Beziehung zueinander gesetzt. Postkoloniale Hierarchien werden somit sichtbar.

Kapitel 3 blickt auf die Kritik, die junge Frauen dem formalen Bildungsregime entgegenhalten, weil Bildung ihr Versprechen auf ein glückliches Leben nicht einhält. Ich arbeite heraus, wie sie eurozentristische Diplomhierarchien, die westliche (*tubaab*) Diplome gegenüber Afrikanischen aufwerten, anfechten und die Meritokratie demystifizieren. Die Kritik der Frauen ist dabei in Zusammenhang mit der generelleren Kritik an (neo-)kolonialen Papier-Politiken zu denken, die die Meisten teilen. *Dass es heutzutage das Papier ist, das spricht*, verweist auf die Persistenz der kolonialen Herrschaft, die historisch durch Papier-Politik legitimiert wurde. Zu klären ist, warum Bildung trotz Kritischen Bewusstseins für ihre Grenzen als Glücksweg gewählt wird.

Daraufhin klopfe ich im vierten Kapitel die koloniale Politik des Papiers auf seine ideologische, kulturelle Dimension hin ab. Anhand der Untersuchung der *kolonialen Ideologie des Buches*, die Europäer*innen seit Kolonialzeiten dazu aufruft, „Afrika das Buch zu bringen, um es zu entwickeln“, zeige ich, dass das *tubaab* Buch zivilisatorische Normen des Menschseins

transportiert: Erst wenn eine Person liest (als Metonymie für ‚gebildet‘, ‚diplomiert‘ sein), wird sie als Mensch anerkannt. Diese Vorstellung ist dahingehend zu vertiefen, dass Menschsein in der kolonialen Ideologie als weiß (tubaab) und ‚glücklich‘ imaginiert und in Opposition zu Schwarzsein gesetzt wird. Dass das ‚Glück der Belesenen‘ weißen (tubaabs) vorbehalten ist, wirft die Frage auf, inwieweit es das Schwarze Subjekt in seinem Dekolonisierungsprozess tatsächlich unterstützen kann.

Durch den Rückgriff auf Gespräche und Beobachtungen in Dakar und Berlin, schaue ich darauf aufbauend im fünften Kapitel, wie sich die Ideologie des ‚Glücks der Belesenen‘ im postkolonialen Alltag manifestiert. Ich argumentiere, dass die Inszenierung der eigenen Nähe zum Buch und der ‚Sorge um das Buch in Afrika‘ für das tubaab (weiße/westliche) Subjekt konstitutiv ist. Dazu richte ich meinen Blick auf die Konstitutionsprozesse der tubaabesse, der weißen belesenen Frau in der Postkolonie, und der tubaabisierten Frau, der Schwarzen belesenen Frau. Die Position der tubaabisierten Frau ist dabei von Ambivalenz geprägt, da ihr als Schwarze Frau im tubaab (weißen/westlichen) Regime eine vollständige Anerkennung verwehrt bleibt. Ich beschreibe anhand ausgewählter Szenen aus dem Berliner und Dakarer Alltag, wie sich die Nähe zum Buch (als Nähe zu tubaabité) als Quelle kolonialer Macht äußert, die die tubaabesse und die tubaabisierte Frau den Meisten überordnet. Neokoloniale Politiken und Märkte, die die ‚Belesenen‘ bevorzugen, werden so reproduziert. Mit dem Ende des Reflexionsprozesses konkretisiert sich die Fragestellung: *Wie ist die hegemoniale Idee, dass Bildung Frauen glücklich mache und die Lösung der postkolonialen Probleme Afrikanischer Gesellschaften sei, vor diesem Hintergrund zu bewerten?*

In Kürze möchte ich abschließend auf drei Punkte in Bezug auf den Stil des Textes eingehen, die mit dem methodologischen Ansatz zusammenhängen. Erstens: Die Art, in der die Kapitel intern aufgebaut sind, ist teilweise unklassisch: Einige Abschnitte erscheinen knapp, andere überaus lang. Diese Unausgewogenheit entsteht vor allem dann, wenn Kategorien, die zunächst kurz und bündig beschrieben werden können, vertiefte Analysen nach sich ziehen, die zum Teil historisch und sozialpolitisch eingebettet werden. Zweitens: Bei Grounded Theory ist die Anführung von Originalzitaten eine wichtige Schreibtechnik. Dies führt mitunter dazu, dass essentialistische und diskriminierende Sprache wiedergegeben wird, vor allem dann, wenn rassistische oder androzentristische Subtexte sichtbar gemacht werden sollen (zum Beispiel ‚der Kolonisator‘, ‚man macht‘, ‚die weißen‘ etc.). Bei der Benennung von Codes und Kategorien gebe ich hingegen Acht auf eine diskriminierungssensible Wortwahl. Direkte Zitate werden mit doppelten Anführungsstrichen gesetzt, Kategorien, die gegebenenfalls die direkte

Rede in-vivo wiedergeben, in einfache Anführungsstriche. Drittens: Die angeführten Zitate sind oft sehr lang. Ich habe mich für lange Zitationen entschieden, um den Kontext der Aussagen, die mich interessieren, sowie die Konstruiertheit meiner Interpretation erkennbar zu machen. Dies geht verloren, wenn Zitate zur Illustration von Kategorien zerstückelt werden. Auch versuche ich den interaktiven Prozess hervorzuheben, indem ich das, was ich sage, mitabbilde. Ein Effekt langer Zitate ist, dass sie Leser*innen dazu einladen eigenen Interpretationen freien Lauf zu lassen. Es ist einige Male vorgekommen, dass meine Leser*innen nicht einverstanden waren, wenn sie am Ende des Zitats eine Interpretation fanden, die gar nicht der ihrigen entsprach. An dieser Stelle sei der konstruktivistische Ansatz vergegenwärtigt: Mein Text ist eine Grounded Theory, eine Erzählung des Themas, eine Interpretation von vielen. Seine Bedeutungen vervielfältigen sich mit jedem Lesen, wenn Leser*innen die Zitate mitanalysieren und meine Interpretationen interpretieren, oder besser gesagt, wenn *das Thema, das auf bestimmte Weise zu mir kam, zu ihnen kommt*. Und ob der Text, wie beabsichtigt, transformativ wirkt oder nicht, wird von den Multiplikationen abhängen, die bei jedem Lesen entstehen.

1 Das Glück der gebildeten Frauen

Mein Dissertationsprojekt begann ich mit einer Frage zur Relevanz eurozentrismuskritischer Diskurse für Frauenrechtlerinnen in Senegal, die sich schnell als Frage zur Relevanz von Rassismuskritik konkretisieren ließ. Inwieweit spielten für sie, wie für mich, wiederum im deutschen Setting, Identifikationsformen als *Schwarz* eine Rolle? Während meiner Recherchen in Dakar tat sich aber ein zunächst einmal ganz anders erscheinendes Problemfeld auf. Die Interviews mit jungen Frauen, die sich aktiv für Frauenrechte einsetzen, deuteten allesamt darauf hin, dass sich deren Kämpfe vorrangig um den Zugang zu Bildung drehten und nicht um die Dominanz westlichen, weißen Feminismus. Gute Bildung wird als Voraussetzung für ein ‚glückliches Leben als Frau‘ erachtet. Sie soll den Weg zu Erwerbstätigkeit und eigenem Einkommen eröffnen, die als Basis für Autonomie und Verhandlungsmacht erachtet werden.

Warum gilt Bildung eigentlich als Schlüssel für ein ‚glückliches Leben als Frau‘? Welchem Lebens- bzw. Glücksmodell wird damit abgesagt? Und inwieweit hält Bildung ihr Versprechen auf ein ‚glückliches Leben‘? Die Erörterung dieser Fragen wird zeigen, dass das ‚Glück der gebildeten Frau‘ im Kontext struktureller Arbeitslosigkeit in der Postkolonie nicht unmittelbar zu verwirklichen ist. Vielmehr handelt es sich, da es den Wenigen⁴ vorbehalten ist, um ein *exklusives, diskriminierendes* Modell des Glücks. Im Anschluss beschreibe ich, wie ich meinen Blick auf dieses Problemfeld vertiefen möchte.

1.1 Auf der Suche nach einem anderen Glück

Ich heiße Kadiali,⁵ bin 25 Jahre alt und habe ein Diplom in Telekommunikationswissenschaften. Zurzeit bin ich auf der Suche nach einem ersten Job. (Februar 2012)

So stellte sich die Frauenrechtsaktivistin Kadiali unaufgefordert vor, als ich die Tonaufnahme startete. Es sind die ersten Worte des ersten Interviews, das ich in Dakar führte. Sie markieren den Beginn meiner Erforschung von Bildung als Drehangelpunkt für die Emanzipation von Frauen* im postkolonialen Raum. Kadiali engagiert sich im Jugendzweig von *Medifemme* (MF) einer etablierten Graswurzel-Organisation, die sich im Arbeiter*innenviertel Medina für das Empowerment von Frauen einsetzt, indem sie sie darin unterstützt, eigenes Einkommen zu generieren und für ihre sozialpolitischen Rechte einzustehen. Der Jugendteil von MF umfasst,

⁴ In Opposition zu den Meisten, siehe *Einleitung*.

⁵ Alle Namen wurden anonymisiert.

passive und aktive Mitglieder eingeschlossen, um die achtzig Frauen zwischen zehn und 28 Jahren. Auch beim Jugendzweig ist ökonomische Stärkung fundamental. Um ihre Aussichten auf ein gesichertes Einkommen zu erhöhen, werden junge Frauen* in ihren Bildungswegen unterstützt. Bildungsfinanzierung, Orientierung und ein umfassendes Workshop-Angebot zu EDV, Film, Schnitt, Präsentationstechniken etc., Prüfungsvorbereitungsgruppen für Schülerinnen und Studentinnen sind zu diesem Handlungsfeld zu zählen. Parallel dazu stellt MF die Infrastruktur für den Austausch zwischen jungen Frauen bereit und dient als Plattform für sozialpolitische Projekte. Es finden regelmäßige Treffen statt, bei denen sich die jungen Frauen über Themen zu sexistischer Gewalt und Diskriminierung austauschen. Sie kommen zu Anlässen wie dem Panafrikanischen Frauentag, dem nationalen Unabhängigkeitstag oder dem Weltsozialforum zusammen, nehmen an den öffentlichen Debatten teil, sensibilisieren für Frauen*rechte und demonstrieren.

Ich selbst habe die jungen Frauenrechtsaktivistinnen aus Medina bei der Demo des Weltsozialforums in Dakar 2011 kennengelernt. Ich erzählte einer von ihnen von meinem Forschungsprojekt, die mich daraufhin zum nächsten Plenum einlud. Sieben von ihnen erklärten sich bereit mir ein Interview zu ihren Zukunftsvorstellungen und Gründen für ihr Engagement zu geben. In Linie mit MF sehen sie Bildung als Priorität, und dies ist an ihren Biographien ersichtlich: Adama (20) und Safi (18) machen ihr *baccalauréat* (senegalesische Hochschulreife), Aida (20) hat mit einer Ausbildung zur Bibliothekarin begonnen, Diarra (25) und Aicha (22) studieren Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. Kadiali (26), die ihr Studium in Telekommunikationswissenschaften abgeschlossen hat, und Aminata (22), die kürzlich ihre Ausbildung zur Gastronomin absolviert hat, befinden sich auf Jobsuche. Je nachdem, an welchem Punkt ihrer Bildungslaufbahn sich die jungen Frauen befinden, nehmen sie an den Angeboten von MF teil. Die positive Rolle, die die Organisation in ihrem Leben gespielt hat, beschreibt die 22-jährige Aminata:

Ich habe viele Vorteile bei MF. Sie haben mich dazu gebracht, meine Gastronomie-Ausbildung zu beginnen. Sie haben alles bezahlt. [...] Als ich die Schule abgebrochen habe, dachte ich an andere Dinge, zum Beispiel Frisörin zu werden. Sie haben mich auf die Idee gebracht eine Ausbildung zu machen. Und durch sie habe ich auch andere Fortbildungen gemacht, wie das *entreprenariat*.⁶ Dort habe ich gelernt, ein Unternehmen zu führen. (Aminata, Februar 2012)

Wie Aminata hat Aida kein *baccalauréat*. MF unterstützte sie bei der Suche nach einer Ausbildung, die ihr zu einem geregelten Job verhelfen sollte. Sie entschied sich für einen

⁶ Ausbildung zur Kleinunternehmerin.

Lehrgang zur Bibliothekarin. Ein Aspekt, der mir hierbei wichtig erscheint und den ich in den Vordergrund stellen möchte, ist, dass junge Frauen* ihren Weg zu einem Arbeitsverhältnis bzw. Einkommen vorzugsweise über *formale* weiterführende Bildung gehen (sollen). Formale Bildung wird mit Chancen auf einen „stabilen Job“ (Aicha) assoziiert und nicht-regularisierten Tätigkeiten vorgezogen. Die anderen, die sich entweder mitten im oder nach dem Studium befinden bzw. es vorbereiten, setzen darüber hinaus einen Schwerpunkt auf *höhere* formale Bildung. Zum Beispiel erscheint Studieren bei den Gymnasiastinnen Adama (20) und Safi (19) als Selbstverständlichkeit.

Céline: Was würdest du später gerne machen?

Adama: Ich?

C: Mhm.

A: Nach meinem Studium? [Sie lacht.]

C: [Lachend] Ja, erstmal: welches Studium nach dem bac?

A: Ich würde gerne gestion-compta⁷ studieren. (Februar 2012)

Céline: Wie stellst du dir deine Zukunft vor?

Safi: In Bezug auf die Organisation oder persönlich?

C: Persönlich, meine ich.

S: Persönlich? [Sie lacht.] Nun, als Erstes will ich eine gute Arbeit haben, eine **gute** Arbeit, ja! [Wir lachen beide.] Ich möchte mein Wissen, meine Macht – vorausgesetzt ich habe welche, natürlich – und meinen Mut so gut wie möglich zur Verfügung stellen. Ich möchte, dass all die Leute, die nichts haben, davon profitieren, helfen, so gut ich kann. Ich mag es, Leuten zu helfen.

C: Was wäre das zum Beispiel für eine Arbeit?

S: Ich würde gerne Journalistin werden oder Soziologin.

C: Ach ja? [Beide lachen.] Wenn du anfängst, müssen wir telefonieren.

S: Ja, machen wir. (Februar 2012)

Was Safi in dieser Passage ebenfalls anspricht, ist die Frage der Verwirklichung eigener Träume, die davon abhängt autonom zu bleiben.

C: Und wie stellst du dir dein persönliches Leben vor?

S: Ich würde gerne Kinder haben, viele Kinder; einen Mann... wenn ich einen habe, gut, wenn nicht, egal. Das ist nicht wichtig für mich. Heiraten kommt an zweiter Stelle. Männer bringen

⁷ Kurzform für einen Studiengang in Buchhaltungs- und Finanzwissenschaften.

Frauen dazu ihre Träume aufzugeben. Sie bremsen uns. Männer, die Frauen erlauben, sich ihren Leidenschaften hinzugeben, gibt es nicht viele. (Ebd.)

Im Code ‚autonom sein‘ kristallisiert sich heraus, dass Autonomie von den jungen Frauen* vorrangig als Unabhängigkeit von männlicher Bestimmung verstanden wird: „Ich will unabhängig sein [...]. Ich will nicht mein ganzes Leben für einen Mann“ (Aicha). Diese erscheint ihnen vor allem innerhalb der Ehe als bedroht. Aichas Einstellung ist in diesem Zusammenhang exemplarisch.

Aicha: Du kannst auf einen Mann stoßen, der nicht möchte, dass du arbeitest. Und wenn du dann nicht mutig bist, traust du dich nicht, das Problem anzusprechen. Du sagst dir dann: „Gut, es ist mein Mann, ich werde zu Hause bleiben.“ Aber für mich ist das keine Option. Wenn du etwas willst, musst du kämpfen und dich mit deinem Ehemann streiten. Ich weiß nicht, aber du musst für deine Ziele eintreten. Dass er nicht will, dass du arbeitest – ich will nicht, dass das mit mir so wird. Ich will wirklich eine Frau sein, die ihren Haushalt führt und gleichzeitig arbeitet. Das ist es, was ich will.

Céline: Manchmal weiß man das nicht vorher, ob man gut miteinander reden kann.

A: Wir werden das vorher gut durchdiskutieren! Denn ich hatte Freunde, und wir haben oft solche Probleme besprochen. Ich hatte mal einen, der sagte zu mir: „Entweder du bleibst zu Hause, und ich bezahle dir dein monatliches Gehalt, wenn es das ist, was du willst. Oder du arbeitest in einer Firma, in der unsere Büros im gleichen Haus sind.“ Ich schwöre dir! Das war der Moment, in dem ich mit ihm Schluss gemacht habe. [C lacht.] (Februar 2012)

Es wird deutlich, dass das Zukunftsmodell der ‚gebildeten Frau‘ nicht nur mit der männlichen Alleinverdiener-Rolle, sondern auch mit der Hausfrauenrolle (*femme au foyer*) bricht. Aicha und ihre Mitstreiterinnen schreiben sich damit in eine lange Geschichte des Widerstandes gegen patriarchale Geschlechterideologien ein, die, soweit es tatsächlich praktikabel ist, auf das Einkommen der Ehefrau verzichten und Frauen ökonomisch in Abhängigkeit halten. Die kritische Haltung der jungen Frauen ist derweil von einer Suche nach Glück begleitet: Während Haushalt nicht glücklich mache, sehen sie Arbeiten-Gehen bzw. Geld-Verdienen als glückverheißend. Schauen wir uns diese Ebenen der De- und Rekonstruktion des Glücks nacheinander an.

Entscheidung gegen das Glück der ‚versorgten Hausfrau‘

„Männer bringen Frauen dazu, ihre Träume aufzugeben“ (Safi), „Viele Männer lassen ihre Frauen nicht gerne arbeiten gehen“ (Aicha), „Männer wollen eine Frau, die zu Hause bleibt“ (Aida), „Männer lieben das einfache Leben“ (Adama), „lassen sich gerne bedienen“ (Aida). Mit solchen Worten fordern die jungen Frauen von Männern, dass sie ihnen Raum zur Entfaltung gewähren. Derweil weisen sie auch auf die Mitverantwortung hin, die sie als Frauen haben, sich nicht einschränken zu lassen und, wie ‚andere Frauen‘, „beim Haushalt stehen zu

bleiben“ (Kadiali). In dieser Hinsicht zeigen sie sich kompromisslos: Aussagen wie „Wir akzeptieren das nicht“ (Kadiali), „Dann mache ich [mit ihm] Schluss“ (Aicha), „Ohne mich“ (Diarra), verdeutlichen die Entschiedenheit, mit der die Frauenrolle aufgebrochen werden soll. Die Abgrenzung gegen die Hausfrauenrolle beginnt, wie Diarra meint, bereits vor der Ehe, im Hier und Jetzt:

Man muss an der Basis beginnen, bei der Erziehung. Ich kann zu Hause kochen, aber ich akzeptiere nicht, den ganzen Rest für meine Brüder zu machen. Sie haben zwei Hände, wie ich! Nein, das muss aufhören! Sie sagen: „Du bist ein Mädchen und die anderen sind Jungs. Deshalb musst du, Diarra, den Haushalt machen.“ Auf welcher Grundlage!? Das habe ich meine Mutter gefragt. Ich habe zu ihr gesagt: „Wenn meine beiden kleinen Brüder 15 sind, sollen sie ihre eigene Wäsche waschen.“ Nein, ich kann dann nicht weitermachen, ich werde ihre Wäsche nicht weiter waschen. Sie gehen raus, spielen, machen sich dreckig – und dann habe ich die Arbeit!? Das ist zu einfach! Wenn sie so aufwachsen, werden sie denken, dass die Frau da ist, um ihnen schöne Klamotten zu machen usw. Das ist zu einfach. (Diarra, Februar 2012)

In ihrer Abgrenzung vom *femme-au-foyer*-Modell wirft Diarra die Frage nach dem Glück auf.

Es arrangiert [Männer], zu sagen, wir werden gut behandelt und können einfach zu Hause bleiben. *Sie denken, es macht uns glücklich*, wenn wir den Haushalt machen, wir untergebracht und unterhalten werden. Ich denke das Gegenteil. Nein, wirklich! Das muss mal gesagt werden: Es ist nicht, wie sie sagen, dass Frauen zu Hause herumliegen und die Männer hart arbeiten. Er hat das finanzielle Monopol und wenn du finanziell abhängig bist, bist du gezwungen zu tun, was von dir erwartet wird – auch wenn du nicht willst. Viele erzählen sowas. *Es arrangiert sie, die Dinge so darzustellen*, dass Frauen zu Hause ein *entspanntes Leben* führen, während sie das Monopol für sich behalten. (Ebd.)

Die Idee, Haushalt allein mache nicht ‚glücklich‘, ist für Diarra ideologisch.⁸ Sie ist eine Norm, die als im Interesse aller Frauen stehend dargestellt wird, und das ökonomische Monopol von Ehemännern legitimiert. Die Ideologie der *femme au foyer*, die bei den jungen Frauen auf eine lokale Geschlechternorm hinweist, legitimiert die Fantasie des ‚Glücks der Frau‘, ähnlich wie in der westlichen bürgerlichen Ideologie, die patriarchale Arbeitsteilung. In *The Promise of Happiness* (2010) kommt Sara Ahmed darauf zu sprechen:

The happy housewife is a fantasy figure that erases the signs of labor under the sign of happiness. The claim that women are happy and that this happiness is behind the work they do functions to justify gendered forms of labor, not as a product of labor, not as a product of nature, law, or duty, but as an expression of a collective wish and desire. How better to justify an unequal distribution of labor than to say that such labor makes people happy? How better to secure consent to unpaid or poorly paid labor than to describe such consent as the origin of good feeling? (Ahmed 2010, 50)

Die ‚glückliche Hausfrau‘ sei nur ein Beispiel ‚glücklicher‘ Rollenbilder, die zur Legitimierung von Unterdrückung benutzt werden (2). Vor diesem Hintergrund stellt Ahmed die Idee von Glück als etwas ‚Gutes‘ radikal in Frage (13).

⁸ Im Sinne von Karl Marx und Friedrich Engels (1845).

Happiness shapes what coheres as a world. In describing happiness as a form of world making I am indebted to the work of feminist, black, and queer scholars who have shown in different ways how happiness is used to justify oppression. Feminist critiques of the figure of “the happy housewife,” black critiques of the myth of “the happy slave,” and queer critiques of the sentimentalization of heterosexuality as “domestic bliss” have taught me most about happiness and the very term of its appeal. Around these specific critiques are long histories of scholarship and activism which expose the unhappy effects of happiness, teaching us how happiness is used to describe social norms as social goods. We might even say that such political movements have struggled *against* rather than *for* happiness. (2)

Der Hinweis der jungen Frauen darauf, dass ihnen das Glück, wie es ihnen angeboten wird, nicht reicht, es versagt („*fails*“), ihren Zielen zuwiderläuft, macht die „*unhappy effects*“ (218) sichtbar, die Glücksmodelle in sich tragen können. Die Beobachtung der Diskrepanz zwischen dem versprochenen Glück und der eigenen Erfahrung und der Erfahrung der Mütter (116), *nos mamans*,⁹ führt sie dazu, ein anderes Glück einzufordern.

Bildung als Glück der Frauen

The struggle over happiness forms the political horizon in which feminist claims are made. My argument is simple: we inherit this horizon. (Ahmed 2010, 59)

Ein Entschluss gegen das Glück setzt nicht notwendiger Weise die Konzeption eines Gegenglücks voraus (2). Im Zuge ihrer Abwendung vom ‚Glück der versorgten Hausfrau‘, der ‚*femme au foyer heureuse*‘, verweisen die jungen Frauen allerdings auf ein redefiniertes Glücksmodell, ein alternatives „*happiness script*“ (59). Ich habe es unter dem Code des ‚glücklichen Lebens‘ zusammengefasst. Wie bereits angesprochen, ist Autonomie für die jungen Frauen fundamental. Arbeiten gilt als *die* Strategie, „Träume zu verwirklichen“ (Aida), „eigenen Leidenschaften nachzugehen“ (Safi), „frei für sich zu entscheiden“ (Adama), „sich zu entfalten“ (Kadiali). Über das eigene Einkommen sollen die Machtverhältnisse zwischen EhepartnerInnen neuverteilt werden. „Frauen müssen arbeiten, um etwas für sich zu haben“ (Kadiali), um „die eigenen Bedürfnisse zu decken“ (Aicha). Diese können auch darin bestehen, einen Beitrag zur Familie zu leisten:

Ich möchte eine unabhängige Frau werden, die arbeitet, um ihre Kinder zu unterstützen. (Aicha, Februar 2012)

Wenn wir uns anschauen, worin Arbeiten-Gehen idealerweise besteht, wird klar, dass nicht ‚irgendeine‘, sondern eine ‚gute Arbeit‘ erzielt werden soll. Es geht, um mit Safis Worten zu sprechen, die diesen Code prägte, darum „etwas Großes zu schaffen, keine kleinen Sachen“.

⁹ Das lokale Konzept für Mutter ist nicht auf die biologische Mutter beschränkt, sondern umfasst alle Frauen der Gemeinschaft.

Auch bei den meisten anderen Aktivistinnen wird diese Komponente erkennbar: ein eigenes Restaurant zu eröffnen (Aminata), Chefinnen-Positionen in der privaten Wirtschaft zu besetzen (Kadiali, Diarra, Aicha), wichtige Posten in den Medien zu erhalten (Safi), sind Optionen, die den jungen Frauen vorschweben. Expliziter gefasst: Sie wollen Frauen werden, die *Karriere* machen.

Dies ist die Stelle, an der Bildung, insbesondere höhere Bildung, in das Glücksmodell hineinspielt, da die mit einer glücklichen Zukunft assoziierten Jobs, ‚happy jobs‘, formale Bildung voraussetzen. Kadialis Aussage demonstriert die Verschlungenheit von Autonomie, Arbeit und Bildung:

Für nichts auf der Welt würde ich meine Diplome beiseite räumen, um Hausfrau zu werden. Nein, ich will mich einfach nur entfalten. Arbeiten, zeigen, wozu ich fähig bin. Ich kann helfen. Wie viele Frauen versuche ich einen Haushalt zu führen, meine Kinder gut zu erziehen. Aber das heißt nicht, dass ich meine Diplome beiseite räumen werde. Punkt. (Kadiali, Februar 2012)

Die Abwendung vom Hausfrauenglück geht mit einem neuen Skript des glücklichen Lebens einher: das ‚Glück der gebildeten Frau.‘ In diesem kommt nicht mehr (ausschließlich) der Familie der Auftrag zu, glücklich zu machen, sondern der Bildung. So wird Bildung zum ‚happy object‘ (Ahmed 2010, 45), verkörpert die ‚*vie réussie*‘, das ‚erfolgreiche‘, ‚geschaffte‘, ‚gute Leben‘ (vgl. Ahmed 2010, 33).

Das Bildungsversprechen

Nun ist die Idee von Bildung als glückverheißendes Ding kein geschlechtsspezifisches oder lokales Phänomen, sondern eine Perspektive, die breit geteilt wird und globalisierten Bildungsdiskursen, -programmen und -politiken Gewicht verleihen. Wenn sich Frauen in Dakar dazu entscheiden, sich zu bilden, kommen sie einer Aufforderung nach, die vielerorts an sie herangetragen wird, etwa im Rahmen des nationalen Programms des *Sénégal émergent* oder des panafrikanischen Aktionsplans für höhere Bildung (République du Sénégal 2013b, 149–54; Spooner 2015a, 10, 2015b, 21). Ferner fordern auch die mannigfaltigen Bildungsorganisationen und -initiativen der globalen *Education-for-All*-Programmatik insbesondere Afrikanische Frauen dazu auf, an höherer Bildung zu partizipieren (UNESCO 2004, 2015; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014; World Bank 2008).¹⁰ Afrikanische

¹⁰ Nachdem globale Bildungsprogramme vorrangig das Ziel hatten basale Bildung zu verbreiten, erfolgte in der letzten Dekade eine Fokusverlagerung auf höhere Bildung. Ich komme im Laufe der Arbeit auf diese Verschiebung zurück.

Frauen gehen diesem Mandat, so Amina Mama, mit „Enthusiasmus und Hingabe“¹¹ nach (Mama 2003, 107, siehe auch Mama und Barnes 2007, 1; Barnes 2007, 13; Barnes 2007, 20). Dementsprechend werden ‚Ehrgeiz‘ und ‚Zielstrebigkeit‘ auch in den Interviews als essentielle Eigenschaften einer Frau, die nach dem Bildungsglück strebt, hervorgehoben: „Ambitioniert sein“ (Aminata), „kämpfen“ (Diarra), „geradlinig auf das Ziel hinzustreben“ (Adama), „zeigen, was ich kann“ (Adama), „sich nicht ablenken lassen“ (Kadiali) sind Beispiele für jene Haltung, die sich mit dem Code ‚alles geben‘ fassen lässt. Ihr liegt die meritokratische Idee zugrunde, dass sich Bildungsanstrengungen belohnt machen. Sie ist typisch für nationalstaatliche Kontexte, in denen Bildung demokratisiert wurde (Bourdieu und Passeron 1970, 1964; Bourdieu 1984; M. C. Diop und Syllah 1992).

Mit dieser Haltung stehen die jungen Aktivistinnen aus Medina nicht allein. In den Aussagen von Bintou (29) und Khadija (29), mit denen ich mehrmals gemeinsam sprach, ist der gleiche meritokratische Grundton herauszuhören. Beide sind vor einigen Jahren aus Guinea nach Dakar gekommen, sind verheiratet und haben Kinder. Auch sie verfolgen das Ziel, arbeitende Frauen zu werden. ‚Alles zu geben‘ tritt bei ihnen prominent hervor, denn sie entschieden sich dafür, ihr Studium weiterzuführen, kurz nachdem sie (jeweils) ihr zweites Kind bekommen hatten. Sie befinden sich also in genau der Phase, die die jungen Medinerinnen als kritisch identifizieren.

B: Wenn du dich dem Studium hingibst, du studieren willst, wirst du studieren. Aber wenn du kommst, um zu spielen, die Profs zu ärgern, ja, oder um andere Dinge zu machen, funktioniert das nicht. Wenn du etwas willst, schaffst du es. Du musst die Dinge nur ernst nehmen. [...]

[In Bezug auf ihr Studium:] Es war schwer, deh! Zu schwer sogar. Gut, aber weißt du, *mich* stört das nicht. Wenn ich einen Job bekomme, natürlich.

C: War das nicht zu anstrengend?

B: Nein, weil ich weiß, dass es mir früher oder später etwas bringen wird. Denn wenn ich einen Job damit verdiene [*gagne*] – verstehst du? Also... Das war schon etwas anstrengend. Ich dachte mir manchmal: „Oh, bin ich müde!“ Und wenn ich dann weiter darüber nachdachte: „Ach, es wird der Tag kommen, an dem ich einen Job finden werde... Warte, ich stehe wieder auf.“ [Beide lachen.] Es geht vorbei.

C: Und zu Hause zu bleiben?

B: Oooh nein!!! Ich liebe es zu arbeiten, für mich selbst zu verdienen. Das ist mir lieber. (Februar 2012)

¹¹ Fremdsprachige Zitate, die im Text auf Deutsch erscheinen, wurden von mir übersetzt. Dies ist vor allem bei französischen Zitaten der Fall.

Khadija erinnert ihr Studium der Informatik rückblickend als eine Zeit gesteigerter Selbstdisziplin. Sie schildert, wie sie bei der Lösung einer Simulationsaufgabe in ihrer Klasse hervorstach:

Sie waren alle erstaunt: „Frau Diallo! Wie hast du das gemacht?!“ Ich sagte zu ihnen: „Wisst ihr, ich habe Kinder. Aber ich versuche jede Nacht etwas zu arbeiten“ – denn unsere Kurse finden immer abends statt. Sie sagen zu mir: „Du bist wirklich mutig!“ Ich antwortete: „Ja, das ist, weil ich nicht viel Zeit habe. Sonst hätte ich es sogar noch besser gemacht.“ [...]

Es war nicht einfach. Und wenn ich nach Hause komme – du siehst, wie es im Wohnzimmer aussieht: Die Einen schauen fern, die Kinder überall. Du kannst dich nicht zurückziehen... Du kannst nicht arbeiten. Deshalb musste ich immer mitten in der Nacht aufstehen, um ein bisschen zu arbeiten. Sonst hätte ich das nicht geschafft. Ich musste. Es war schwer, aber man macht, was man kann. (Februar 2012)

„Alles zu geben“ bedeutet also auch *Zeit* für Bildung einzuräumen. Auch in den weiteren Interviews kommt die Zeitdimension zur Sprache. Es gilt, „keine Zeit zu verlieren, *wie man sagt*, sprich, schnell voranzukommen“ (Kadiali), nicht „zu den Letzten zu gehören, die ihre Abschlussarbeit einreichen“ (Diarra), Möglichkeiten wahrnehmen „Praktikum und Kurse gleichzeitig zu machen“ (Bintou), „nicht lange zu warten, bevor mit dem Studium begonnen wird“, „Freizeit zum Üben zu nutzen“ (Khadija). Für Khadija zeichnet dies eine Person als ‚arbeitsam‘ („*travailleuse*“) aus. Die Idee, dass sie in Opposition zur ‚faulen‘ Person steht, bekräftige ich in der folgenden durch mein Auflachen:

Céline: Kannst du auch programmieren?

Khadija: Ja, ein bisschen, aber ich konzentriere mich nicht so darauf. Aber wenn ich mir die *Zeit* nehme, kann ich es schaffen. Aber ich bin so faul, dass... [C lacht.] Ich schwöre dir, ich bin faul! (Februar 2012)

Auch ist Bildung dem Common Sense zufolge stets anderen Aktivitäten voranzustellen:

Früher war ich in der Organisation nicht so aktiv, weil ich keine Zeit hatte. Ich bereitete meine Prüfung vor. (Diarra, Februar 2012)

Ich habe mich erst seit Kurzem in der Organisation engagiert. Vorher hatte ich keine Zeit zu vergeuden. Ich war super-beschäftigt. (Kadiali, Februar 2012)

„[K]eine Zeit zu vergeuden“ lautet im Original „*pas de temps à choser*“. Es ist eine Redewendung in der „*faire autre chose*“, „andere Dinge machen“ zu einem Wort, *choser*, andere-Dinge-machen, zusammengefasst wird. Wortgetreuer ist „Ich hatte keine Zeit zu *choser*“ eher mit „Ich hatte keine Zeit zum andere-Dinge-machen“ zu übersetzen. *Choser* ist ein im Alltag häufig anzutreffendes Konzept. Als ‚anders‘ gelten Dinge wie

fernsehen oder ausgehen... Das ist es im Allgemeinen, weil du sie [die Kommilitonen] auch *die ganze Zeit* mit schicker Kleidung, mit schicken Frisuren siehst. (Khadija, Februar 2012)

Sie fallen derweil in eine Kategorie des ‚Nichts-Tuns‘, „*ne rien faire*“ (Aida), was mich dazu brachte, sie als ‚Nicht-Aktivitäten‘ zu konzeptualisieren. Eine Frau, die den Anspruch hat, dem Glück der gebildeten Frauen nachzugehen, sollte ‚Nicht-Aktivitäten‘ vermeiden: „Es ist nicht normal, nichts zu tun“ (Aida). Legitim, ‚normal‘ ist hingegen, sich Zeit für Bildung zu nehmen. Sich bilden gilt als *sinnvoll genutzte Zeit*. Die normative Aufwertung sinnvoll, mit Bildung genutzter Zeit wird auch daran erkenntlich, dass sozialpolitisches Engagement in zeitlichen Parametern evaluiert wird: „Ich fand es bei MF sehr interessant – kein Zeitverlust“ (Safi). Für Bildung genutzte Zeit ist von diesem Rechtfertigungszwang befreit. Fatima (28), eine Aktivistin aus Grand Dakar, geht noch dezidierter auf diesen Common Sense ein:

Und zu mir, die sich sehr viel bewegt [*qui bouge trop*] – ich bin bei total vielen Initiativen dabei, verstehst du – sagen sie: „Ach, Fatima, die hat Zeit zu verlieren! Sie liebt es, unterwegs zu sein [*Elle aime beaucoup marcher*]! [Wir lachen.] Um dir den Unterschied klarzumachen. ... Es ist nicht einfach, nicht wahr? Was die lieben, ist das Geld. Man macht etwas, um etwas zu bekommen. Dabei kann man auch Sachen für, ich weiß nicht, eine andere Person... Aber das ist nicht bei Allen so. Und wenn du es tust: [Sie spielt einen abwertenden Tonfall nach] „Ach! *Tchip!*¹² Das ist verlorene Zeit!“

Fatimas Verknüpfung der *Idee von Engagement als Zeitverlust* mit *Interesse an Geld* legt das Augenmerk darauf, worauf das Alltagsverständnis des sinnvollen Zeiteinsatzes hinausläuft. So wie es ihr die Gesellschaft spiegelt, ist Zeit erst sinnvoll eingesetzt, wenn die Perspektive darauf ausgerichtet ist, Geld zu verdienen. Dies legitimiert es gegebenenfalls auch, dass eine Frau ihr Glück unterwegs, außerhalb des Hauses sucht.

Zeit als etwas zu verstehen, das sinnlos genutzt, verloren werden kann, ist eine Erfahrung, die für den Kontext von Bildung und Karriere kennzeichnend ist. Zeit mit anderen Dingen als Bildung oder Arbeit zu verbringen gehört nicht in das Bild der ‚gebildeten Frau‘. Ihre Eigenschaften sind Selbstdisziplin und Zielgerichtetheit. Khadija geht noch weiter und legt nahe, dass eine enge affektive Bindung mit dem Lernen eingegangen werden solle:

Und ich hatte das Glück, Freunde zu treffen, die es lieben/mögen [*aimer*], zu studieren. [...] Und das sagte mir meine Tante die ganze Zeit: „Man darf nicht mit den *nuls* [den Versagern, wörtlich: den Nullen] bleiben, ja?! [Wir alle lachen.] Du bleibst mit den Leuten, die es lieben, zu studieren.“ Das sagte sie mir immer wieder. Und jedes Mal, wenn du mit jemandem nach Hause kamst, und ihr sagt nicht: „Nehmen wir uns die Hefte!“ [*Prenons les cahiers!*], jagt sie dich aus dem Haus. Dann will sie dich nicht hier sehen, weil er nicht gekommen ist, um zu lernen. (Khadija, Februar 2012)

Es gilt also, Lerndisziplin *lieben* zu lernen und sich mit ihr zu identifizieren.

¹² *Tchip* ist eine Art des Schnalzens, das bei vielen Schwarzen in- und außerhalb Afrikas verbreitet ist. Es kann Erstaunen, Skepsis, Enttäuschung, Herabwürdigung ausdrücken.

Zu spät in einer Welt, die nicht mehr auf mich wartete¹³

Ein Bruch im Leben der jungen Frauen ist der Moment, in dem sie ihr Studium abschließen. Während die Zukunft bis dahin offen gestanden hat und Träumen freien Lauf gelassen werden konnte, ist die Bewerbungsphase eine Periode der Anpassung persönlicher Träume an äußere Gegebenheiten. Diese haben erstmal gar nicht so viel damit zu tun, ob Ehemänner sich gegen den Arbeitswunsch stellen oder nicht. Die größte Hürde für die Umsetzung des ‚Glücks der gebildeten Frau‘ ist der strukturelle Mangel an Arbeitsplätzen für junge Diplomierte allgemein. In dieser Lebensphase führte ich die Interviews mit Khadija, Bintou und Kadiali, die zu diesem Zeitpunkt seit zwei Jahren oder länger auf Arbeitssuche waren. Anstelle einer Welt voller Möglichkeiten hatte sich vor ihnen eine gähnende Leere aufgetan: „*Il n’y a rien.*“ „Es gibt nichts“ (Khadija). „Wir haben uns bei vielen Firmen beworben, aber wir haben *nichts* gesehen“ (Bintou). Disziplin und Tempo in der Bildung machen sich also nicht so unmittelbar belohnt, wie eingangs gedacht.

[Einen Job im Telekom-Bereich zu finden] ist schon etwas schwierig, weil sie nicht so gerne Ingenieure nehmen, sondern lieber Techniker. Deren Ausbildung geht nur zwei Jahre. Ich weiß nicht genau, was los ist. Ich weiß, dass der Sektor nicht saturiert ist, aber Stellenangebote werden immer seltener. Außerdem fordern sie mehr als drei Jahre Berufserfahrung. [...]

Wenn dir niemand eine Chance gibt, wie sollst du Erfahrungen sammeln? Ich verstehe das nicht. [...] Ich bin gegen dieses System, ehrlich. Diese Situation als junge Absolventin... Wenn man dir nicht deinen Job gibt und du arbeiten willst, wie kannst du – keine Ahnung... Und ich bin nicht die Einzige. Ich habe drei Freundinnen, die den gleichen Stress haben [*qui sont dans la même galère*]. Und auch Freunde. Wir verstehen das nicht. [...] Dabei haben wir keine Zeit verloren. (Kadiali, Februar 2012)

Khadija versuchte zeitweilig ihr Glück in Conakry, wo sie aufgewachsen ist – ohne Erfolg:

Überall wo du hingehst, sagt man dir: „Ach, auch wenn wir dich nehmen, wird es nicht viel zu tun geben.“ Ich habe dann meinen Mann angerufen und ihm gesagt: „Wenn ich hier einen Job bekommen soll, müssen wir nächstes Jahr abwarten. Zurzeit ist hier alles blockiert. Die Unternehmen sind auf Stand-By. *Full-Stop.*“ (Khadija, Februar 2012)

‚*Full-Stop*‘ eignet sich als Bild, um die Situation zu beschreiben, mit der die arbeitssuchenden Frauen konfrontiert sind. Es illustriert, wie das Tempo, das ihnen während der Bildungsphase abverlangt wurde, durch Stillstand ersetzt wird. Im Gegensatz dazu, was ihnen Bildungsdiskurse suggerierten, ‚wartete die Welt nicht mehr auf sie‘.

Wie die Erfahrungsberichte von Khadija und Bintou nahelegen, reagieren sie auf diese Situation, indem sie von der Haltung des Beeilens zu einer des geduldigen Wartens übergehen.

¹³ Von „*J’ai l’impression que je suis arrivé trop tard dans un monde qui ne m’attendait plus*“ (Ich habe den Eindruck, ich bin zu spät in einer Welt angekommen, die nicht mehr auf mich wartete) (Awona 1979, 31)

Sie bewerben sich zeitgleich bei OFFSHORE, einem transnational aufgestellten Call-Center, das viele Stellen ausgeschrieben hat. Viele Studierende bzw. Absolvent*innen kennen es, viele sehen darin eine Zwischenlösung, solange *happy jobs* außer Reichweite sind. Beide wurden angerufen, aber letztendlich wurde nur Khadija ein Job angeboten. Bemerkenswerter Weise spielt die temporale Dimension des Wartens, die sich hier als ‚Dranbleiben‘ äußert – bei beiden eine Rolle. ‚Dranbleiben‘ habe ich als In-Vivo-Code im französischen Original beibehalten, als ‚*rester à l’écoute*‘. Schauen wir uns in einem ersten Schritt näher an, wie sich *rester à l’écoute* bei Bintou, der Autorin des In-Vivo-Codes, manifestiert.

Bintou: [Ich] möchte unbedingt bei OFFSHORE arbeiten. Es ist nicht, was ich gelernt habe, aber es kostet mich nichts Anrufe entgegenzunehmen. Aber trotzdem, ich habe Hoffnung [*j’ai espoir*], dass sie mich anrufen, aber das hat gedauert. Letztens haben sie mich sogar angerufen, um mir zu sagen: „Wir haben sie nicht vergessen, *restez à l’écoute* [bleiben sie dran] etc. etc.“ [...] Sie rufen mich oft an. Vielleicht wollen sie schauen, ob ich geduldig sein kann, oder um zu wissen, ob ich etwas Anderes gefunden habe.

Céline: Sie rufen öfters an?

B: Ja. [Wir lachen.] Aber sie haben mich nie angerufen um mir zu sagen: „Kommen Sie jetzt.“ [Wir lachen.] Das ist das Problem. Aber sie rufen mich oft an. ... Das tut am meisten weh.

C: *Wax waxeet*.¹⁴ Sie reden nur.

B: Genau, danke. Ich habe letztens genau dasselbe gesagt. *Tchip*. Diese Leute sind blöd. Ich suche mir etwas Anderes. Und wenn sie mich anrufen, sage ich zu ihnen: „Tut mir leid, ich habe etwas Anderes gefunden.“ [Beide lachen.] Stell dir vor, Céline, ich habe mich zum Beispiel bei irgendeinem Buchhaltungsding beworben. Ich arbeite dort, einen Monat – OFFSHORE ruft an. Was sage ich zu ihnen? „Tut mir leid, ich habe etwas Anderes gefunden.“

C: Das wäre cool.

B: Ja. Dann können sie weiterreden: „Gedulden Sie sich, *restez à l’écoute*.“ Dass ich auf sie warte, deh! Ich warte auch, ich warte, dass ich etwas Anderes finde.

C: Wie ist denn das Bewerbungsgespräch gelaufen, war es gut?

B: Bei OFFSHORE? Naja, es war nicht schlecht. Das erste Mal schaute ich fern, als mein Telefon klingelte. Und, bizarrer Weise haben sie mich direkt am Tag, nachdem ich meine Papiere abgegeben hatte, angerufen. [...] Ich dachte mir [bei meiner Bewerbung] gar nichts weiter. Für mich war es wie immer: Man ruft mich eh nicht an. Ich bringe also meine Bewerbung zu OFFSHORE. Am nächsten Tag, ich war zu Hause, schaute fern, um 7 Uhr morgens, und ich sehe, mein Telefon klingelt. Ich hebe ab. „Hier ist Monsieur Daffé von OFFSHORE – Mein Herz hat *Boum!* gemacht. Wir haben uns nett begrüßt *nananana*. „Frau B., wenn Sie jetzt frei [*disponible*] sind, würde ich gerne das Telefoninterview mit Ihnen führen.“ Wow! Ich denke: „Was ist das denn jetzt schon wieder!“ Ich sage: „Ja ich bin bereit.“ [...] Und wir haben angefangen.

C: Sofort?

¹⁴ Wolof-Formulierung. Bezeichnet Personen, die ihr Wort geben, es aber nicht halten. Sie wird im öffentlichen Raum benutzt, um die leeren Versprechen von Politiker*innen zu bezeichnen, zum Beispiel, wenn sich Präsidenten entgegen ihres Versprechens, nur eine Wahlperiode an der Macht zu bleiben, wieder zur Wahl stellen (2012, 2016).

B: Sofort.

C: Gute Entscheidung.

B: Ja. Er fing an, mich Sachen zu fragen, ich antworte auf jede seiner Fragen. Schließlich sagt er: „In Ordnung, ich danke Ihnen.“ Wir haben uns verabschiedet, und ich lege auf. Und ich warte bis zum Abend. Er ruft mich wieder an. [Ich lache.] Er meinte: „Ja, das Gespräch ist gut gelaufen, wir haben das wirklich geschätzt. Können Sie morgen zu OFFSHORE kommen?“ Ich sage: „Natürlich.“ Ich bin hin, wir haben das Vorstellungsgespräch gemacht. [...]

C: Und wie war das Gespräch?

B: Es war das gleiche, eigentlich. [...] Wir haben gut geredet. Er sagt: „In Ordnung.“ Zwei Tage später ruft man mich wieder an. Er sagt: „Ich bin es wieder, Monsieur Daffé, wir haben auch das gut gefunden. Jetzt bleibt noch etwas. Sie müssen noch das Komitee machen. [...] Sind Sie frei?“ Ich habe ja gesagt. Aber jedes Mal, wenn er mich anruft, fragt er mich: „Sie sind sich aber darüber im Klaren, dass Sie keine Buchhaltung für uns machen werden?“ Ich sagte: „Ja natürlich, man hat mir bereits gesagt, dass OFFSHORE ein Call-Center und kein Buchhaltungszentrum ist.“ [Wir lachen.] So war es, Céline. Aber seitdem – nichts! [Sie lacht.]

C: Wie viel Mal haben sie dich angerufen?

B: Zwei, drei Mal.

C: Und das letzte Mal war wann?

B: Im Januar hat er mich das letzte Mal angerufen, um mir zu sagen, *à l'écoute* zu bleiben. Naja, erstmal hat er mich gefragt, ob ich Englisch spreche. Ich habe nein gesagt. Dann sagte er: „Gut, bleiben Sie *à l'écoute*.“ Ich sagte: „In Ordnung, ich bin *à l'écoute*.“ Pah! Ich werde hier *à l'écoute* bleiben, ich sage dir! Ich werde sie hinter mir lassen und eine Arbeit woanders suchen. Und wenn sie mich anrufen, „OFFSHORE braucht sie jetzt *nanana*“, sage ich: „Oh, Monsieur Daffé, wirklich, es tut mir leid, ich habe etwas Anderes gefunden.“ Ich werde mich rächen, halt. „Hey, ihr habt mich zu lange warten lassen, jetzt ist es...“ *Tchup*. Céline, wirklich, es ist nicht einfach. (Februar 2012)

Rester à l'écoute stellt sich also nicht unbedingt als *Full-Stop*, sondern eher als *Stop-and-Go* heraus. Aufgeben und Zuversicht wechseln sich in Reaktion auf die Tempovorgabe des potentiellen Arbeitgebers ab, der die Disponibilität der Bewerberin einfordert. Ein Jahr später traf ich Khadija und Bintou wieder. Ich fragte sie, wie es mit OFFSHORE ausgegangen war.

Bintou: Khadija wird dir von meinem OFFSHORE erzählen. Ich habe dort gar nichts gemacht, was sie interessiert. Er hat mich nicht angerufen, ich bin nicht hingegangen. [Wir lachen zusammen.] Ah! Wirklich, Céline. Ab Dezember [2011] rief man mich an. Seit Juli [2012] hat man mich vergessen. Deshalb habe ich dir nicht viel zu erzählen.

Khadija: Es gab ein telefonisches, zwei persönliche Interviews. Ab dann sagt man dir, ob du durch bis, und dann rufen sie dich später an. Zu dem Zeitpunkt hatten wir praktisch keine Hoffnung mehr. Bis man mich anrief. (August 2013)

Khadija fing an bei OFFSHORE zu arbeiten. Wie ich in ‚*OFFSHORE Dakar*. Innenleben eines Callcenters am Außenrand‘ (im Erscheinen) beschreibe, bedeutete aber auch dies nicht ein Ende des *rester à l'écoute*. Im Gegensatz zur Schnelligkeit und Ehrgeiz, die im Bildungskontext gefordert werden, geht es nach dem Studium also darum, zu entschleunigen, die eigenen Träume zu zügeln, sich den zeitlichen Bedarfen der Arbeitgeber anzupassen. Nicht die

Arbeitswelt wartet auf Khadija und Bintou, sondern umgekehrt: Sie warten auf das Unternehmen; sie warten auf ihr Glück. Das Glück der gebildeten Frau hängt nicht von individuellen Ambitionen ab, sondern vom Interesse der Unternehmen, der Märkte.

Zwischenfazit. Ein exklusives Glück

In diesem einleitenden Abschnitt umriss ich die Problematik junger Frauen auf der Suche nach dem Glück der gebildeten, arbeitenden, autonomen Frau. Insbesondere höhere Bildung wird mit der Überwindung zugeschriebener Geschlechterrollen assoziiert, von denen sich die jungen Frauen abgrenzen. Im diesem Zuge wird Bildung zum ‚happy object‘, zum Ticket für ein glückliches Leben als Frau. Im Einklang mit hegemonialen Diskursen und Politiken begeben sie sich, wie viele andere Frauen weltweit, ambitioniert in höhere Bildungszweige. Es wird davon ausgegangen, dass sich Disziplin und Investitionen in Bildung eines Tages belohnt machen, weil sie die Aussicht auf einen Job sichern. Entgegen dem meritokratischen Bildungsversprechen hängt das Glück der gebildeten Frau aber nicht von individuellen Ambitionen, sondern von Arbeitsangeboten ab. Diese fallen im Rahmen der *geschlechterübergreifenden* Unterbeschäftigung von Absolvent*innen in Dakar niedrig aus (République du Sénégal 2013b, 150). Anstatt einer Arbeitswelt, die darauf wartet, von den jungen Frauen mitgestaltet zu werden, sind es die Frauen, die auf ihr Glück (auf einen Job) warten müssen. Ihr Glück als gebildete Frauen hängt nicht von ihnen ab.

In *The Promise of Happiness* fordert Sara Ahmed zu einer kritischen Haltung zum Glück auf, da es dazu führen kann, dass manche Leute abgehängt werden (Ahmed 2010, 64). In Bezug auf das ‚Glück der gebildeten Frau‘ kann das dann passieren, wenn gute Bildung für manche Frauen nicht verfügbar ist oder Bildung nicht zum erstrebten Job führt. Jene „*unhappy effects of happiness*“ (19) ins Bewusstsein rückend legt Ahmed die Frage nahe, wie Glück in Raum und Zeit verteilt sind (ebd.): Wem war, ist, wird Glück zugänglich, wem wird es vorenthalten (64)? Kapitel 2 wird die Relevanz dieser Fragen bezeugen, denn in der Tat sind die Chancen auf das Glück der Gebildeten nicht für alle gleich, sondern durch zusammenwirkende Ebenen der Diskriminierung vorstrukturiert. Es handelt sich um eine *exklusive* Form des Glücks (12).

1.2 Neuausrichtung des Forschungsansatzes

Um meinen Blick auf die Ausschlüsse des Glücksmodells der gebildeten Frau zu vertiefen, muss der Forschungsansatz zunächst in Bezug auf den Analysegegenstand verfeinert werden.

Wann funktioniert die ‚Glücksstrategie Bildung‘, wann nicht? Was sagt das über die gesellschaftlichen Strukturen aus? Ich werde diesen Fragen anhand eines standpunktbasiernten, intersektionalen Forschungsansatzes nachgehen. Aufgrund meines Erkenntnisinteresses aber auch ihrer Relevanz werfe ich rassismuskritische Fragen auf, die ich phänomenologisch behandle. Im Folgenden stelle ich die Analysedimensionen, auf denen der Prozess der Theoriebildung fortan gründet, im Einzelnen vor.

Von Standpunkten zu Strukturen

Um herauszuarbeiten, welche Verhältnisse – Strukturen – zur Marginalisierung junger Frauen in Dakar in Bildung und Beruf führen, beziehe ich mich auf die Perspektiven und Erfahrungen von Betroffenen – eine Vorgehensweise, die Chandra Mohanty als *„reading up the structures“* (2003, 511) beschreibt. Es wird sich zeigen, dass vergeschlechtlichte Positionen, aber auch andere Ungleichheitskategorien in dieses Feld hineinspielen. Die jungen Aktivistinnen in Medina bilden den Ausgangspunkt meiner Studie. Entlang aufgegriffener Formulierungen aus den Interviews umreißt ich deren Positionierung als die der ‚jungen Medinerinnen‘. Was sie charakterisiert, ist etwa die Generation, zu der sich die jungen Frauen zählen. Ihrer Selbstdefinition nach unterscheiden sie sich durch ihre Vision eines glücklichen Lebens als gebildete Frauen von der Generation der Mütter (*„nos mamans“*). Ihre Investitionsbereitschaft in Bildung, insbesondere *höhere* Bildung, ist für sie kennzeichnend.¹⁵ Auch sind sie (bislang) unverheiratet¹⁶ und damit von dem Druck befreit, Familie und Karriere praktisch vereinen zu müssen. Da sie aber Ehe und Elternschaft als wichtige Fundamente ihrer Zukunft erachten, spielen diesbezügliche Erwägungen durchaus eine Rolle. Unverheiratet-Sein wird im

¹⁵ Ich konzentriere mich auf diejenigen, die in höherer Bildung ihr Glück sehen. Dies soll nicht bedeuten, dass sich die Arbeit von MF darauf konzentriert oder beschränkt. Wie Aida erklärt, verläuft diese auf vielen Ebenen:

Denjenigen, die studieren, helfen sie sich zu entwickeln; anderen, die Prüfungen haben, helfen sie sich zu entwickeln, [...] denen, die nichts machen, geben sie eine Ausbildung in der Seifenfabrik. [...] Auch [unsere Mütter und Großmütter] haben bei MF gelernt, Seife und Batikprodukte zu machen und zu verkaufen. (Aida, Februar 2012)

¹⁶ Im senegalesisch-frankophonen Sprachgebrauch bedeutet ‚junge Frau‘ (*„jeune Fille“*) im Gegensatz zu ‚Frau‘ (*„madame“*, *„femme“*) oder ‚Mama‘ (*„mamans“*, *„grand-mère“*) eine unverheiratete, kinderlose Frau (auch *„femme célibataire“*).

vorliegenden gesellschaftlichen Kontext mit Jugend („*jeunesse*“) assoziiert. Dieses spezifische, aus dem Material abgeleitete Jugend-Konzept verwende ich für meine Analyse.¹⁷

Junge Medinerinnen sind Kinder der *post-independence*: Sie sind in einen historischen Kontext hineingeboren, in dem der formale Kolonialismus überwunden wurde, sich Senegal als Afrikanische Nation konstituierte, die die Wohlfahrt aller BürgerInnen zum Mandat hat. Dennoch stellen sich, wie in anderen Afrikanischen Staaten, koloniale Abhängigkeiten auch noch 50 Jahre nach der Gründung Senegals als persistent heraus (N’Dongo 1976; N’Dongo 1972). Diese Kontinuität haben Afrikanische Autor*innen unterschiedlich benannt: Sabelo Ndlovu-Gatsheni spricht von einer postkolonialen Afrikanischen neokolonialen Welt (2013, 32); Ken Bugul (2014) von einer Geiselnahme der Unabhängigkeit; Zé Bélinga (2012) von einem Zeitalter der „*in-dépendance*“ – ins Englische übersetzbar als *in-dependence*, ins Deutsche als *In-Abhängigkeit*, anstelle der versprochenen *Un-Abhängigkeit*. Also sind junge Medinerinnen vielmehr Kinder der *post-in-dépendance* denn der *post-indépendance*: junge Menschen, die in einem Kontext fortlaufender kolonialer Gewalt aufwachsen. ‚Junge *Medinerin*‘ verweist ferner auf ihre medinische Herkunft innerhalb der senegalesischen *post-in-dépendance*. Diese bringen die jungen Frauen immer wieder mit einer Klassenverortung in Verbindung: Mediner*innen gehören zu den benachteiligten Gruppen des post-in-dependenten Staates. Und diese Marginalisierung ist ein Residuum der Kolonialzeit, in der Medina als Schwarzes Arbeiter*innenviertel aufgebaut wurde (Kapitel 2, *Schwarzes Medina*). Eine Verortung als Kind des *post-in-dependenten* Medinas ist eine, die die anhaltende Verstrickung von Klassismus und Kolonialrassismus sehr sichtbar macht.

Die Standpunkte junger Medinerinnen sind die, von denen meine Analyse der sozialen Ungleichheit in Bildungs- und Berufswelt ausgeht, von denen ich die Strukturen ‚herauflese‘ (*reading up*). Ich umreiße sie durch das *close reading* (Ahmed 1998) der Interviews unter Anwendung des *line-by-line coding* der Grounded Theory. Ich konkretisiere diese Standpunkte, indem ich sie mit den Perspektiven von Frauen spiegele, die klassenmäßig und kolonial anders verortet sind, sowie mit männlich* positionierten Mediner*innen.

Eine intersektionale Studie im postkolonialen Dakar

¹⁷ Die Definitionen dessen, was unter ‚Jugend‘ und insbesondere ‚Afrikanische Jugend‘ fallen, sind in sozialwissenschaftlichen Diskursen vielfältig (siehe etwa R. Diop 2010, 68; Almeida-Topor und Coquery-Vidrovitch 1992).

Der Einbezug zusätzlicher Verortungen (sprich, anderer, als die der jungen Medinerinnen) macht die Komplexität sozialer Hierarchien sichtbar, die aus den Verschränkungen verschiedener Ungleichheitskategorien hervorgehen. Dies zu thematisieren verlangt nach einem intersektionalen Ansatz, der den Blick auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Diskriminierungsformen lenkt. Als sozialwissenschaftliches Analysewerkzeug wurde Intersektionalität von der Schwarzen Rechtswissenschaftlerin Kimberle Crenshaw eingeführt. Mit ihm konnte sie die spezifische, durch Rassismus und Sexismus strukturierte, Diskriminierung Schwarzer Frauen in den USA benennen. Bisweilen hatten exklusiv antirassistisch *oder* antisexistisch ausgerichtete Ansätze dazu geführt, dass Schwarze Frauen vor dem Gesetz sowie in widerständischen Kontexten unsichtbar blieben (Crenshaw 1989, 1991). Die vielerorts aufstrebende Intersektionalitätsforschung wurde für ihren reduktiven Fokus auf den Dreisatz „*gender, race and class*“ kritisiert: Anstatt diese oder andere Kategorien zu essentialisieren und voranzustellen, sollten Diskriminierungskategorien vielmehr ihrer Relevanz für den jeweiligen Kontext entfließen (Castro Varela und Dhawan 2010; Nnaemeka 1998, 7; Yuval-Davis 2006, 201). Dieser Anspruch geht mit dem Anspruch der Grounded Theory, keine Kategorien von außen aufzuzwingen, sondern sie aus den Daten abzuleiten, konform und ist daher zu berücksichtigen. Dies festhaltend stellen sich, wie die Analyse zeigen wird, die Kategorien *gender, race* und *class* aufgrund der Verortung der jungen Frauen als ‚Töchter des *post-in-dependenten* Medinas‘ dennoch als fundamental heraus, um deren Diskriminierung zu erfassen.

Neben der Studie des Zusammenwirkens von Ungleichheitskategorien ermöglicht die intersektionale Perspektive außerdem, soziale Positionen in einem Herrschaftskontext einzubetten, den die Schwarze Soziologin Patricia Hill Collins „*matrix of domination*“ (2000, 227) nennt. Eine Herrschaftsmatrix repräsentiere eine „*social organization within which intersecting oppressions originate, develop, and are contained*“ (228). Sie werde durch Institutionen wie Schule, Arbeitsmarkt, Regierung, Wohnungsmarkt reguliert (ebd.). Der Kontext, in dem ich unterschiedliche intersektionale Positionen in Beziehung zueinander setze, ist der des *post-in-dependenten* Dakars: ein Ort, in dem vergeschlechtlichte und kolonial-rassistische Ungleichheiten maßgeblich von formalisierten Bildungsinstitutionen und Arbeitsmärkten mitgeformt werden. Die Werkzeuge der Intersektionalität und Herrschaftsmatrix zur Hand arbeite ich die Verhältnisse zwischen unterschiedlich verorteten Personen im Dakarer Raum (einschließlich mir selbst) heraus. Intersektionale Kategorien denke

ich dabei auch stets als ermöglichend. Schließlich unterdrücken sie nicht nur: Sie bringen das Subjekt erst hervor (Butler 1993, 1990).

Geschichtliches Bewusstsein

In Hinsicht auf die Analyse der Herrschaftsmatrix ist die räumlich und zeitlich spezifische Entstehung Dakars zu konkretisieren. Der Kontext Dakar ist dabei in globale, panafrikanische und nationale Zusammenhänge gleichzeitig eingebettet, die ihrerseits nicht losgelöst von der kolonialen Vergangenheit betrachtet werden können: Dakar ist ein *postkolonialer* Kontext. Für die Analyse Dakars als *postkolonialer Bildungskontext* ist vor allem die Geschichte der französischen Kolonisierung relevant, da formale Bildung insbesondere durch die französische Kolonialherrschaft nach Senegal gebracht wurde.

Diese Geschichte geht weit über den gängigen Ausschnitt der Kolonialepoche auf die Jahre zwischen 1895 und 1958 (als *Afrique Occidentale Française* bzw. *Union Française*) hinaus (Sinou 1993, 9). Die erste französische territoriale Kolonisierung in Westafrika fand an den Küstenorten Saint-Louis und Gorée (eine 2 km vor Dakar liegende Insel) statt, die bereits seit dem 17. Jahrhundert durch europäische Unternehmer*innen – durch ihre Regierungen militärisch, ökonomisch und akademisch ausgestattet und gestützt – als Handelskontoren (*comptoirs*) benutzt wurden. An diesen Umschlagplätzen des imperialen transatlantischen Handels fanden Gefangenschaft, Versklavung und Deportation Afrikanischer Menschen sowie der Export natürlicher Ressourcen ihren Anfang. Dem Aufbau dieser Wirtschaftszentren folgte die Errichtung politischer Strukturen, einschließlich administrativer und schulischer Institutionen, die den französischen wirtschaftlichen Interessen profitabel sein sollten (Sinou 1993; Mbaye, Thioub, und Becker 1997). Diese Institutionen wurden vor allem im Zuge des sogenannten *high imperialism* zwischen 1880 und 1914 aufgebaut, in dem die zunehmende Kolonialherrschaft koordiniertere und nachhaltige Strategien erforderlich machte, um Gefolgschaft und Gehorsam herbeizuführen – einschließlich ideologischer Strategien wie die Beschulung der Kolonisierten (Fischer-Tiné und Gehrman 2008, 2, 7; Bouche 1997; Seck 1993; Thioub 2005).

Die lange Präsenz Frankreichs in der senegalesischen Region und die ihr zugetragene Relevanz haben erst Saint-Louis und Gorée, später die *Vier Kommunen* (Saint-Louis, Gorée, Rufisque und Dakar) und die daraus entstandenen Hauptstädte (erst Saint-Louis, dann Dakar) zu einem bevorzugten „Laboratorium“ für die Entwicklung kolonialer Strategien und Institutionen

gemacht (Sinou 1993, 9; Thiam 1997, 250, 254). In bildungspolitischer Hinsicht manifestiert sich der sogenannte „senegalesische Exzeptionalismus“ (Seck 1993, 109) darin, dass hier die ersten offiziellen französischen Schulen gegründet und vergleichsweise stark gefördert wurden. Dakar als imperiales Zentrum wurde deswegen eine hegemoniale Stellung in Sachen Bildung zugesprochen.

Die Analyse kolonialer „Déjà-Vus“ (Fischer-Tiné und Gehrman 2008, 2) liefert Einsichten über postkoloniale Kontinuitäten in der Gegenwart. Denn, wie auch Stuart Hall schreibt, der zeitgenössische Kontext ist von der Persistenz kolonialer Effekte bestimmt. Er betont jedoch das gleichzeitig stattfindende

displacement from the colonizer/colonised axis to their internalisation within the decolonised society itself. [...] '[The] colonial' is not dead, [...] it lives on in its after-effects. But its politics can certainly no longer be mapped completely back into, nor declared to be 'the same' in the postcolonial moment as it was during the period of [formal colonization]. (Hall 1996a, 248)

Formen des Wiederauflebens, aber auch des Widerstandes und der Aufweichung kolonialer Strukturen verlaufen auf komplexe Weise (ebd.). Dementsprechend ist Dakar konstant von Prozessen der De- und Rekolonisierung geprägt, in denen die Grenzen zwischen Kolonisierern und Kolonisierten immer wieder neu verhandelt werden. Daher ist ein postkolonialer Ansatz, der mit der linearen Chronologie von vorkolonial → kolonial → nachkolonial und mit der Dichotomie von Kolonisierern vs. Kolonisierten bricht (247, Cooper und Stoler 1997), für eine intersektional ausgerichtete Studie in Dakar fundamental. Um postkoloniale Dynamiken (Kontinuitäten und Diskontinuitäten) aufzuzeigen, setze ich die gewonnenen Erkenntnisse mit historischen Analysen gezielt in den Dialog.

Rassismusforschung für die Postkolonie

Als Postkolonie blickt Dakar auf eine lange, von Rassismus geprägte Kolonialgeschichte zurück (Mbembe 2001; Mamdani 1996, 285). Rassismus ist dabei Effekt des Kolonialismus (Fanon 1959, 723). Da in der post-in-dependence kein radikaler Bruch mit dem Kolonialismus stattgefunden hat, wirken kolonial-rassistische Strukturen auf modifizierte Weise in den heutigen Kontext hinein. Daher macht es auch heute Sinn, Kolonialismus aus rassismuskritischer Perspektive zu betrachten. Rassismuskritische Studien zu Transnationalismus gehen auf die Relevanz der *color-line* für das 21. Jahrhundert ein (Du Bois 1953; Mohanty 2003e, 187; Pierre 2013a; Leonard 2010; Moreton-Robinson, Casey und Nicoll 2008; Twine und Gardener 2013; Baaz 2005). Trotz seiner Alltäglichkeit fällt, insbesondere in

den Afrikawissenschaften, die empirische Erforschung von Rassismus marginal aus (Pierre 2013a, 79, 198ff.).¹⁸

[Prominent] strands of African studies have either taken race for granted or reinforced racialized tropes of Africa and, at the same time, have not acknowledged the continued significance of Africa's racialization to the articulation of modern processes, including the articulation of Blackness. (Pierre 2013a, 186)

Rassismus und Hierarchien zwischen weiß¹⁹ und Schwarz *innerhalb* der Postkolonien bleiben unbenannt, „*as if race wouldn't be a problem*“ (Pierre 2013a, 186). Die Adressierung von Rassismus wird durch die ‚weiße Logik‘ sozialwissenschaftlicher Methoden generell erschwert (Zuberi und Bonilla-Silva 2008).²⁰ Dieses Ungleichgewicht führt Pierre auf eine verengte Definition von Rassismus zurück:

[Race] is often conceptualized as “racial conflict” or “race relations” and understood to affect primarily multiracial societies in which one dominant racial group exercises power over nondominant ones. Since colonial domination and attendant racism were assumed to be tied to European (White) bodies, independence and the Africanization of political powers, even if rudimentary, seemingly reflected an end to racial discord and conflict in the postcolonies. In this context, the contemporary racial contours of Africa's sociopolitical relations with its former political rulers were muted. (Pierre 2013a, 194)

Im Laufe meiner Studie traf auch ich wiederholt auf dieses reduktive Verständnis:

Rassismus hier in Senegal? Das gibt es vielleicht bei uns, aber hier ist das irrelevant. (weißer europäischer Entwicklungshelfer in Senegal)

¹⁸ Kelly Bryant (2011) stellt dies auch für die historische Disziplin fest, in der, etwa in Bezug auf das vielfach bearbeitete Thema kolonialer Bildung, Rassismuserfahrungen von Afrikaner*innen weitgehend unbehandelt bleiben. Dabei seien antirassistische Politik der Kolonisierten und der Einsatz des „*language of race*“ durchaus prominent gewesen (301f.).

¹⁹ In *Die Bedeutungen der tubaabité* (Barry 2017) erkläre ich meine Groß- und Kleinschreibung rassifizierender Kategorien:

Im Sinne der Intervention gegen die Naturalisierung rassistischer Kategorien schreibe ich „weißsein“ und „weiße“ durchweg klein. Die sich daraus ergebende Störung soll daran erinnern, dass diese – wie „Rassen“ allgemein – Konstruktionen sind und keine ontologische Wirklichkeit besitzen. In diesem Sinne wird auch „westlich“, „westlichsein“ als rassifizierte Kulturkategorie (Hesse 2007) kleingeschrieben. Hingegen schreibe ich Begriffe wie „Schwarz“, „Afrikanisch“ und „Diasporisch“, obwohl auch sie konstruierte Kategorien darstellen, groß, weil es politische Selbstbezeichnungen aus antikolonialen und antirassistischen Widerstandskontexten sind. (162, Fußnote 1)

²⁰ Dem zum Trotz findet das Thema kolonialer Rassismus als Problem westlicher Gesellschaften in den Geistes- und Sozialwissenschaften zunehmend Platz. Beschäftigt wird sich mit der Konstruktion von ‚Rassen‘, der Machtposition von weißen, der Diskriminierung kolonisierter Gruppen, deren Markierung als nicht-weiße ‚Andere‘ in als weiß konstruierten Nationengemeinschaften, mit institutionalisierten und alltäglichen Formen des Rassismus, mit den vielfältigen Widerstandsstrategien von People of Color usw. (Frankenberg 1993; Dyer 1997; Ndiaye 2008; Eggers u. a. 2003; Kilomba 2008b; K. N. Ha 2012; El-Tayeb 2015; Laurent und Leclère 2013; Blanchard, Bancel und Lemaire 2006; Essed 1991; Migrationsrat Berlin Brandenburg e.V. 2011).

People of Color ist ein politischer Allianzbezug zur Bezeichnung rassifizierter Gruppen.

Die Frauenbewegung in Senegal sollte nicht als Schwarz bezeichnet werden, weißsein spielt in diesem Kontext keine Rolle. Und schließlich ist Schwarzer Feminismus in Amerika entwickelt worden und nicht übertragbar. (weiße europäische Wissenschaftlerin in Deutschland)

Ich konnte mich daher in den Worten Pierres wiederfinden, die bei ihrer Forschung zu Rassismus in Accra auf ähnliche Skepsis stieß.

„Race in Ghana? But that’s an American problem.” [This] reaction was not altogether surprising. Indeed, it was the most common rejoinder to my interest in Ghana’s racialized cultural and political dynamics and the relations to global structures. Everyone – Ghanaian and non-Ghanaian, academics and laypersons – would invariably demand not only lengthily explanations of how Ghana is within reach of global race and racialization processes, but also a defense of the validity of this type of analysis. [...]

The idea [...] that race-inflected practices significantly shape social relations in a postcolonial and nominally racially homogeneous society such as Ghana – a society with no established legacy of de jure apartheid – seems both anachronistic and absurd. In truth, this reflects the reality that race is often *not* treated as global in scope and content. My point is not that race is not considered to have global resonance; rather, I am suggesting that its various articulations are usually treated as exported products of the contemporary West [...]. It is no surprise, then, that the idea of examining contemporary processes of racialization in a place like Ghana would raise more than a few eyebrows. (Pierre 2013a, xi)

Anzumerken ist, dass ich im Gegensatz zu Pierre die Erfahrung machte, dass Rassismus für viele Schwarze in Dakar kein Geheimnis, sondern kritisches Bewusstsein dazu im Alltag verankert ist: „Senegal, da ist es noch schlimmer [als im Westen]!“ (Souley, 37, April 2012). Die vorliegende Arbeit ist mitunter der Versuch, dieses Bewusstsein konzeptionell zu erfassen und in den wissenschaftlichen Diskurs einfließen zu lassen.

[White power in postcolonial Africa] is a power that stretches back to racialized colonial rule, was carried through to the contemporary international economic and political dominance, and is solidified through unofficial racial, cultural, economic, and spatial segregation. (Pierre 2013a, 71)

Wie Pierre werde ich bei meinen Aufenthalten in Dakar kontinuierlich mit der Alltäglichkeit von Rassismus in der Postkolonie konfrontiert und erachte deren Thematisierung als dringlich (79). Durch das Explizit-Machen rassistischer Strukturen in Dakar möchte ich dazu beitragen, dass der Rassismus ausblendende Afrika-Diskurs überwunden wird (Pierre 2013b). Einige Manifestationen kolonialen Rassismus werde ich in den folgenden Kapiteln diskutieren. Dafür greife ich auf rassismuskritische Analysewerkzeuge zurück, die Forscher*innen of Color primär in Bezug auf westliche Kontexte entwickelt haben. Diese werden an den vorliegenden Kontext angepasst und weiterentwickelt. Collins befürwortet die Übertragung von Methoden in Bezug auf den Intersektionalitätsansatz mit folgenden Worten:

All contexts of domination incorporate some combination of intersecting oppressions and considerable variability exists from one matrix of domination to the next as to how oppression and activism will be organized. For example, as Senegalese feminists (Imam et al. 1997), Black American feminists (Guy-Sheftall 1995b), and Black British feminists (Mirza 1997) all point

out, social institutions in Senegal, the United States, and the United Kingdom reflect intersecting oppressions of race, class, gender, and sexuality. Yet social relations within these three nation-states differ: Domination is structured differently in Senegal, the United States, and the United Kingdom. *Thus, regardless of how any given matrix is actually organized either across time or from society to society, the concept of a matrix of domination encapsulates the universality of intersecting oppressions as organized through diverse local realities.* (Collins 2009, 228)

Dem Grundsatz der Kontextualisierung komme ich beispielsweise nach, indem ich intersektionale Ungleichheitskategorien wie die der ‚postkolonialen Verortung‘ in die Analyse einfließen lasse (insbesondere Kapitel 2) oder indem ich die Kategorie des weißseins, deren Aussagekraft für meine Fragestellung begrenzt ist, um die der tubaabité erweitere, die die Konturen kolonialen weißseins in Dakar greifbarer macht (Barry 2017).

Durch diese konzeptuellen Erweiterungen lässt sich die räumlich und zeitlich spezifische Artikulation des Kolonialismus und des ihm zugrundeliegenden Rassismus abstecken, denn wie Hall erklärt:

not [...] all societies are ‘post-colonial’ *in the same way* and [...] the ‘post-colonial’ does not operate on its own but ‘is in effect a construct internally differentiated by its intersections with other unfolding relations’. (Hall 1996a, 245)

Yet, while holding fast to differentiation and specificity, we cannot afford to forget the over-determining effects of the colonial moment, the ‘work’ which its binaries were constantly required to do to re-present the proliferation of cultural difference and forms of life, which were always there, within the sutures and over-determined ‘unity’ of that simplifying, over-arching binary, ‘the West and the Rest’. [...] We have to keep these two ends of the chain in play at the same time – over-determination and difference, condensation and dissemination – if we are not to fall into a playful deconstructionism, the fantasy of a powerless utopia of difference. It is only too tempting to fall into the trap of assuming that, because essentialism has been deconstructed *theoretically*, therefore it has been displaced *politically*. (249)

Es gilt also, die Balance zwischen Spezifität und Struktur zu halten.

Rassismus als Erfahrung

Für die Analyse von Alltagsrassismus in Dakar verwende ich Ansätze rassismuskritischer Forschung, in denen subjektive Erfahrung und soziale Verortung in Verbindung miteinander gesetzt werden (siehe etwa Kilomba 2008b; Essed 1991). Ausgangspunkt ist hierbei, dass die gesellschaftliche Verortung die Perspektiven von Personen beeinflusst:

[Wir] alle [sprechen] von einer bestimmten gesellschaftlichen Position aus [...], aus einer bestimmten Geschichte heraus, aus einer bestimmten Erfahrung, einer bestimmten Kultur. (Hall 1994, 23)

Subjektive *„readings of the world“* (Freire und Macedo 1987) werden als Reflexionen sozialer Strukturen und Ideologien verstanden, die aus den Interaktionen mit der sozialen Umwelt fließen (Freire 1970, 63). Anders ausgedrückt, beeinflussen die Positionen, die wir in der

Gesellschaft einnehmen, und die sozialen Beziehungen, die wir führen, unsere Perspektiven auf die Welt, bringen ein spezifisches Wissen hervor (Freire 50, 56ff., 63). Erfahrungen der Diskriminierung führen Unterdrückte zu spezifischen Lesarten der Umwelt (Freire 1970, 50, 56ff.; Fanon 1961, 557; Mohanty 2003, 511). In ihrer Studie zu Rassismus in Holland folgt Philomena Essed diesem Grundsatz und eruiert anhand der alltäglichen Erfahrungen Schwarzer Frauen die Mechanismen rassistischer Diskriminierung (Essed 1991, 3, 284, 216ff.). Wie Essed ziehe ich die Alltagserfahrung Schwarzer Personen als Informationsgrundlage für die Wissensproduktion heran. Damit wird auch klarer, was „*reading up the structures*“ hier bedeutet: Es geht darum, die *Perspektiven* der ‚Jeune Médinoise‘ (und weiterer Dakarer*innen) herauszuarbeiten und nachzuvollziehen, welche sozialen Disparitäten sich von ihrem Standpunkt aus auf tun.

Die Voranstellung der Perspektiven von Kolonisierten bedeutet ferner, dass Perspektiven hervorgehoben werden, die gemeinhin ausgeschlossen werden (Spivak 1988). Damit findet ein *Perspektivwechsel* statt, der die für die akademische Wissensproduktion dominanten Standpunkte ‚provinzialisiert‘ (Chakrabarty 2000; Comaroff und Comaroff 2011; Connell 2011). Erfahrungen der Unterdrückung durch koloniale Herrschaft und Rassismus, der unterschiedlichen Formen von Beziehungen zu Kolonisierer*innen und zwischen Schwarzen untereinander gehören zum alltäglichen Wissensbestand Afrikanischer bzw. Schwarzer Communities (Mamdani 1996, 285; Fanon 1952, 1959). Entsprechende Stränge sind in den Interviews mit den jungen Frauen sowie anderen Schwarzen herauszulesen. Indem ich sie nachzeichne, mache ich deutlich, dass kolonialer Rassismus in Dakar durchaus eine Rolle spielt und der Kritik unterzogen wird. Auch wenn die frauenrechtliche Praxis der jungen Medinerinnen nicht als Schwarz bezeichnet wird, ist Schwarzsein in ihrer Selbstpositionierung als Afrikanerinnen bzw. Senegalesinnen enthalten.

Die Analyse alltäglicher Wissensinhalte leitet meine Argumentation. Indem ich von *Rassismuserfahrungen* spreche, halte ich außerdem fest, dass das Schwarze sowie das weiße Subjekt keine ontologischen Gegebenheiten sind. Dem phänomenologischen Verständnis Frantz Fanons entsprechend verstehe ich Schwarze bzw. weiße Erfahrung als Effekt kolonialer Rassifizierungsprozesse, die Handlungsspielräume vorgeben und uns in einer Welt, die durch den Kolonialismus zu einer weißen Welt gemacht wurde, orientieren (Fanon 1952, 137, 249, 1964, 708, 723; Ahmed 2007, 151–53). Dabei gibt es nicht *die* Erfahrung von Schwarzsein oder *eine* Afrikanische Erfahrung der Vergeschlechtlichung (Wright 2015; Bakare-Yusuf 2003). Erfahrung ist multipel, intersektional, situiert und damit stets limitiert (Merleau-Ponty 1945;

Haraway 1988). Es geht also nicht darum, empirische Datenanalyse zu nutzen, um rassifizierte Positionen zu universalisieren oder neue, authentischere ‚Wahrheiten‘ über ‚Afrika‘ und ‚Afrikaner_innen‘ zu produzieren. Es geht darum Perspektiven nachzuvollziehen, in sie einzutauchen (Kilomba 2008b, 50) und als legitime Reflexionen objektiver Strukturen zu erörtern. Grada Kilomba sieht im Hinblick auf Fanons Epistemologie, die nicht nach dem Universellen sucht, ein Unterscheidungsmerkmal zum dominanten wissenschaftlichen Diskurs:²¹

While traditionally the white subject would write: “I am a potentiality of something, I am not wholly what I am. I do have to look for the universal” – I have been everywhere and touched everything. In opposition to white dominant scholarship, Fanon does not see himself as the embodiment of the absolute, the powerful. As a Black man he is not searching for the universal; he simply describes what he sees. In his writings he invites us into his universe, not into the universal, and this subjectivity is an important dimension of marginal discourses and creative form of decolonizing knowledge. (Kilomba 2008: 50)

Eine situierte Analyse einer präzisen Artikulation von Kolonialismus ist das Ziel (Hall 1996a, 245). Sie ist eine *Erzählung*; ihre story-line (Glaser und Strauss 1967) wurde anhand der Grounded-Theory-Methode entwickelt. Dennoch gilt es auch hier, die Balance zu halten, und nicht in radikalen Subjektivismus zu verfallen, sondern subjektive Erfahrungen und objektive Strukturen in einem dialektischen Verhältnis zueinander zu denken (Freire 1970, 50). Durch die Verschachtelung soziologisch abgeleiteter Erfahrung und politischer Kontextanalyse fließen sie gleichsam in die Erzählung ein.

Der Rückgriff auf meine eigene Erfahrung als in Deutschland aufgewachsene Schwarze Frau mit weißem Elternteil, die ich teils als Dazwischenseins erfahre, wird mir dazu dienlich sein, die diffusen und sich in Zeit und Raum wandelnden Grenzen einer in Schwarz und weiß gespaltenen Welt nachzuvollziehen. Die Reflexion über die Bilder von ‚Leuten wie mir‘, die schon vor mir da waren und historisch gewachsen sind, einerseits und andererseits die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Position und den Beziehungen, die dadurch entstehen, bilden zwei Ebenen der Einschreibung meiner Perspektive. Ferner ist, wie auch schon in der Einleitung erklärt, zu berücksichtigen, dass meine Perspektive die Studie selbst beeinflusst. Der vorliegende Text ist *meine* Erzählung Dakarer Verhältnisse. Die Fragen, die ich stelle, die Antworten, die ich finde, die Dialoge, die ich mit der *Présence Africaine*, der *Présence Européenne* und anderen führe (Hall 1990), die Wege, die ich gehe, entspringen meiner eigenen Situietheit. Diese unterschiedlichen Dimensionen der Reflexivität – das Nachvollziehen der

²¹ Dieser wird, wie Ahmed nahelegt, vom Begehren geleitet, ‚den Anderen‘ durch empirische Datensammlung kennenzulernen (Ahmed 2000, Kapitel *Knowing the Stranger*).

Geschichte meines Körpers, die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Erfahrung, die Reflexion über meine Produktion des Textes – führt notwendiger Weise dazu, dass ich mit verschiedenen Stimmen spreche: als Involvierte, Betroffene, Betrachterin, Dekonstruiererin... Der feministische Mestizaje-Ansatz (Anzaldúa 1987; Minh-Ha 1989) sieht in dieser Multivokalität keinen Widerspruch, sondern die Basis für überschreitende Kritik:

Borderland mestizaje feminism [...] is a tool, a methodology, and an epistemology. BMF is a tool insofar as it is used to travel and exist in our past and current sociopolitical borders and (multiple) *realidades* –the everyday lives we homegirls embody, the way we sway back and forth from strategic essentialism and dominant ideologies in the barrio, at school, at work para *sobrevivir*. As a methodology, BMF include the varied ways we rearticulate and reappropriate the hegemonic forms of knowledge, whether it is feminism, postmodernism and so on in our theorizing, research, and writing. A BMF epistemology is the knowledge we embody that stems from our *cuerpos* and *vidas* as Third world feminists, outsiders, and insiders and guides our varied gated understanding of knowledge and power. In our research endeavors, we are hesitant about standard and normal definition of methodology. Our methodological approach tends to be inter-disciplinary, subjective, and connected to our *vidas* and *cuerpos*. (Saavedra und Nymark 2008, 257)

Die folgenden Kapitel zu den vergeschlechtlichten und rassisifizierten Grenzen der postkolonialen Welt werden in diesem überschreitenden Bewusstsein geschrieben.

Zusammenfassung

Für den Forschungsansatz lassen sich also folgende Punkte festhalten: (1) Die Standpunkte junger Medinerinnen, die ich als vergeschlechtlichte Position als ‚Frau‘ und als ‚Kind des post-in-dependenten Medinas‘ umreißer und in Beziehung zu Personen anderer Verortung setze, sind Ausgangspunkt meiner Theoriebildung. Über diesen Weg kann ich, wie es (2) in der Intersektionalitätsforschung praktiziert wird, die Komplexität sozialer Machtbeziehungen im postkolonialen Dakar erfassen. Um den Dakarer Kontext von Bildung und Arbeit nachvollziehen zu können, muss (3) in die koloniale Geschichte zurückgegangen und gleichzeitig für neuartige Dynamiken geöffnet werden. Da (4) Rassismus den postkolonialen Zusammenhang prägt, beziehe ich mich (5) auf die verstreuten Alltagserfahrungen Schwarzer Personen in Dakar, inklusive meiner eigenen, in denen sich Kolonialrassismus manifestiert.

Fazit. Gebrochenes Bildungsversprechen

Bildung wird von den jungen Frauenrechtsaktivistinnen, mit denen ich Interviews zu ihren Zukunftsvisionen führte, als Voraussetzung für ein glückliches Leben gedacht. Allerdings lässt sich ein Bruch feststellen, der diese Zukunftsstrategie zu einem unsicheren Unterfangen macht:

Nachdem die Bildungslaufbahn zu Ende geht, sind die Meisten mit struktureller Arbeitslosigkeit konfrontiert.

Du beendest dein Studium, du bleibst einfach da [ohne nichts], machst andere Dinge [*autre chose*]. (Khadija, August 2013)

Diesen Moment des Bruchs mache ich zum Ausgangspunkt meiner Reflexion über die Machtverhältnisse, die das postkoloniale Dakar prägen und die die Chancen auf das Glück der gebildeten Frauen beeinflussen. Bei der Beantwortung meiner Frage begleitet mich ein standpunktbasierter, intersektionaler und phänomenologischer Forschungsansatz. Er wird mir im weiteren Verlauf für die Erörterung postkolonialer Bildungspolitiken und -ideologien dienlich sein.

2 Die Verteilung des Glücks der Gebildeten

Indem ich von den Standpunkten junger Dakarerrinnen unterschiedlicher Verortung ausgehe, arbeite ich im folgenden Kapitel – nunmehr unter dem Prisma der Intersektionalität – einige Ebenen der Ungleichheit heraus. Es stellt sich heraus, dass zusammenwirkende patriarchale, klassistische und koloniale Strukturen die Chancen auf das Glück der gebildeten Frau maßgeblich einschränken. Das Kapitel ist wie folgt strukturiert: Erstens gehe ich auf die Diskriminierungsebenen des Sexismus und des damit verstrickten Klassismus ein. Da kolonial-rassistische Strukturen in das Feld von Bildung und Arbeit hineinspielen, kann (und muss) ich zu meiner anfänglichen Frage nach der *eurozentristischen* bzw. *Schwarzen* Dimension frauenrechtlicher Fragen zurückkommen. Anschließend nehme ich unterschiedliche Perspektivwechsel vor, die aufzeigen, dass Geschlechter-, Klassen- und Kolonialverhältnisse nie binär verlaufen (als Mann vs. Frau; dominante vs. unterdrückte Klasse; Kolonisierte vs. Kolonisierer). Dies führt zur Unvorhersehbarkeit sozialer Konflikte. Indessen lässt gerade diese Multidimensionalität von Ein- und Ausschlüssen Positionen des *Dazwischen* entstehen, die an der Basis überschreitender Diskurse und Widerstandspraktiken sind (Hall 1990; Brah 1996) .

2.1 Sexismus im postkolonialen Bildungssystem

Welche Diskriminierungserfahrungen machen junge Medinerinnen, wenn sie sich bilden wollen? Diskriminierungserfahrungen habe ich in der Kategorie ‚Barrieren für junge Medinerinnen‘ zusammengefasst. Sie beschreibt, wie zentral postkolonialer Klassismus, sprich, durch den Kolonialismus produzierter Klassismus, für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ist. Beginnen möchte ich jedoch damit, die marginalisierenden Effekte erörtern, die der Positionierung als Frau* entfließen.

Patriarchale Bildungsräume

Sexismuserfahrungen in Schule und Uni äußern sich in Senegal wie in vielen anderen Demokratien nicht in formalen Begrenzungen, sondern (wie Rassismus) im Alltäglichen (Manuh, Gariba, und Budu 2007; Pereira 2007). In den Erzählungen der interviewten Frauen manifestiert sich Sexismus vor allem in darin, unterschätzt zu werden, was ihre Anwesenheit in Bildungsräumen infrage stellt: „Es wird nicht an die Fähigkeiten von Frauen geglaubt“

(Kadiali). Die folgende Sequenz beschreibt Khadijas Auseinandersetzung mit dem Stereotyp der ‚unfähigen Frau‘.

C: Kannst du auch programmieren?

K: Eigentlich ist es nicht schwer. Es sind kleine Programme, die man kombiniert und kommunizieren lässt. Man tut das auf eine Memory-Card und dann wird es zu einem Automaten. [...] Es ist interessant so etwas zu wissen. Wir wissen das, aber in Wirklichkeit arbeiten wir nicht damit. Und außerdem haben Jungs hier in Dakar mehr *Glück* [*chance*] als Mädchen. In Sachen Programmierung vertrauen sie den Jungs mehr. Auch wenn du in die Klassenräume gehst, findest du höchstens vier Mädchen, mehr nicht. Sie interessieren sich mehr für Wirtschaft oder Jura. Das wollen sie machen.

C: Warum vertrauen sie den Mädchen beim Programmieren deiner Meinung nach nicht?

K: Na, *d'habitude* [für gewöhnlich, normalerweise] sind die Jungs interessierter. Und weißt du, mit der Ehe, die auf sie zukommt, und dadurch, dass sie zu Hause normalerweise für den Haushalt zuständig sind, sind sie nicht so konzentriert wie Jungs. Sie sind nicht sehr konzentriert. Und die Jungs, die sind da und wollen um jeden Preis etwas machen, und sie schaffen das. Und auch im Internet-Bereich sind sie die Besten, weil sie immer an ihren *machines* [technischen Geräten, Computern] hängen. Sie kümmern sich halt um nichts *Anderes*. Sie liefern viel mehr Ergebnisse als Mädchen. Das ist es, denke ich. Denn auch in der Klasse ist es im Allgemeinen so, dass sich die Mädchen die ganze Zeit an die Jungs hängen. Sie selbst vertrauen den Jungs mehr. Ja! Ich schwöre dir! Sie vertrauen den Jungs mehr als sich selbst. Das ist das Problem.

Wir machten ein Projekt, in dem wir Geldtransfers simulierten. Die meisten Mädchen haben sich einen Jungen gesucht, mit dem sie die Simulation machen können. Also sitzen sie da, machen nichts, und du, du machst und erklärst ihnen. Und das mochten sie. Und ich hingegen, als ich mit meinem Programm fertig war, gab es vielleicht eine Sache, die nicht passte. Aber wenn ich komme, dann erklären sie mir ein bisschen, wie es geht, und ich mache selbst. Und ich habe es geschafft, mein Programm selbst zu erstellen. (Februar 2012)

Dies ist im Übrigen auch der Kontext, in dem Khadija ihren Fleiß hervorhebt: „Sie waren alle erstaunt: Aber Frau Dia, wie hast du das gemacht!“ Ihr Fleiß ist also nicht nur die Eigenschaft, die sie zur gebildeten arbeitenden Frau machen wird. Fleiß ist die Eigenschaft, die sie von Kommilitoninnen, von ihr als ‚typische Frauen‘ dargestellt, abhebt. Sie fährt fort.

Sie sagen, die Jungs wissen es besser! Sie wollen nicht suchen. Sie wollen sich nicht den Stress machen. Das ist das Problem. Sie wollen sich nicht anstrengen. Ansonsten ist alles im Netz. Dort schauen die Jungs nach. Es gibt Bücher. Das sind ihre Quellen. Und dann testen sie. Wenn sie ein kleines Programm sehen, versuchen sie zu verstehen, was passiert. Und in den Freistunden versuchen sie, sich ein kleines Programm auszudenken. Sie sind da, führen aus [*exécutent*]. Das macht, dass sie arbeitsamer [*travailleurs*] sind.

C: Was machen denn die Mädchen, haben viele von ihnen Kinder?

K: Nein, eigentlich nicht.

C: Du warst eine der Einzigen.

K: Oh ja! Ich war das einzige Mädchen in der Klasse, die Kinder hatte.

C: Wie viele Mädchen gab es?

K: Wir waren fünf. Ich war die einzige, die Kinder hatte, *femme au foyer* war.

C: Und es waren ihre Eltern, die bezahlen.

K: Ja. Und darüber hinaus sind sie allein für das Studium gekommen, für nichts Anderes. Erstaunlich, oder? Aber so läuft es halt. Sogar wenn man in der Klasse eine Programmieraufgabe stellt, gibt es Probleme, weil sie sich keine Mühe geben. Und das ist schade.

C: Was machen sie dann?

K: Wer weiß, vielleicht fernsehen, oder ausgehen... Das ist es im Allgemeinen, weil du sie auch *die ganze Zeit* in schicken Klamotten [*bien sappées*²²], tollen Frisuren siehst. Und dabei zahlen die Eltern den Unterhalt, die Miete, die Schule. Was müssen sie schon bezahlen? Aber es gibt auch Jungs, die so sind. Es sind nicht nur Mädchen. Wir haben dort Jungs gesehen, die kennen da gar nichts! Wirklich, ich sage dir! (Ebd.)

‚*Travailleuse*‘ (‚arbeitsam‘) zu sein und zu ‚*choser*‘ (seine Zeit mit ‚Nicht-Aktivitäten‘ zu verbringen) sind also vergeschlechtlichte Konzepte. ‚Nicht-Aktivitäten‘ sind ‚Frauen-Aktivitäten‘, ‚sinnvoller Zeitvertreib‘ ist ‚männlicher Zeitvertreib‘. ‚Arbeitsame‘ Mädchen, wie etwa sie selbst, oder Jungs, die ihre Zeit mit ‚anderen Dingen‘ verbringen, werden als Ausnahmefälle gedacht. Sie passen nicht in die Vorstellung ‚typischer Geschlechterrollen‘. Herauszulesen ist ferner, dass die Eigenschaften, die als männlich konstruiert werden, im Universitätskontext als lobenswert gelten. Die Uni erwächst in dieser Passage als patriarchal genormter Raum. In ihm wird ‚Frauen-Aktivitäten‘, wie zum Beispiel Schwangerschaft, kein Prestige zugesprochen:

Als ich schwanger war, schlief ich die ganze Zeit im Unterricht. Der Prof hat sich immer so lustig über mich gemacht. Ich schämte mich. [Sie lacht.] Und ich habe wenig gearbeitet [*Je chômais beaucoup*²³], ich fehlte im Unterricht, weil ich mich die ganze Zeit übergeben musste. Ich hatte Lust zu schlafen, einfach nur zu schlafen. (Ebd.)

Wenn Khadija als Frau gelobt werden will, sieht sie sich vor die Aufgabe gestellt, beweisen zu müssen, dass sie zu ‚Arbeitsamkeit‘, sprich zu ‚Männlichkeit‘, fähig ist, beweisen zu müssen, dass sie ‚anders‘ ist als Frauen für gewöhnlich, *d’habitude*, sind, dass sie trotz Ehe und Mutterschaft ‚Ergebnisse liefern‘ kann.

²² ‚*Être bien sappé*‘ ist ein Afrikanisches Konzept für Schick. Es kommt von der in Brazzaville entstandenen Bewegung der *Sapeurs*, der „Gesellschaft für Stimmungsmacher und Elegante Leute“. *La Sape* ist ein antikolonialer Modestil, in dem der glamouröse Dandy-Stil der Kolonialisten auf subversive Weise aneignet wird. Ohne unbedingt pejorativ verwendet werden zu müssen – „*tu es bien sappé*“ = „du bist schick angezogen“ – gelten *Sapeurs* als Leute, die sich von den Anderen durch ihr Äußeres abheben.

²³ „*Chômer*“ bedeutet „nicht arbeiten“ und kann für unterschiedliche Kontexte benutzt werden. „*Être au chômage*“ hingegen ist reserviert für „arbeitslos sein“.

Anzumerken ist, dass sich Khadija nicht von abwertenden Geschlechterstereotypen abgrenzt, sondern sich auf dieser Basis als ‚untypische‘ ‚lobenswerte‘ Frau konstituiert.²⁴ In manchen Situationen findet sie sich in ihnen gar wieder: etwa, wenn sie sich, die Sprache der Bildung einsetzend, als ‚faul‘ oder ‚nicht-arbeitend‘ definiert. Auf der anderen Seite weist Khadija auf die geschlechterspezifische Hürde, die sie aus eigener Erfahrung kennt, hin:

Khadija: Naja, aber wir mit unserem Status da, haben es nicht einfach [*pas évident*, nicht selbstredend].

Céline: Status?

K: Verheirateten-Status. Du hast nicht eine Stunde Zeit, ohne neue Unannehmlichkeiten [*embêtement*]. Vor allem das hat gefehlt. (Februar 2012)

Als Frau hat Khadija weniger Zeit, ‚Ergebnisse zu liefern‘; ihre vergeschlechtliche Position hindert sie daran, sich Zeit für ‚männliche‘ Aufgaben zu nehmen. Solange diese Doppelbelastung nicht gesehen werden kann, weil Familienarbeit weiblich konnotiert und nicht als ‚echte‘ Aktivität anerkannt wird, gilt sie als leistungsschwach. Schwanger zu sein, sich um den Haushalt und Kinder zu kümmern reichen nicht aus, um eine Person als ‚arbeitsam‘ anzuerkennen – auch wenn sie ermüdend sind. Die Auszüge machen ferner sichtbar, wie Frauen Komplizinnen patriarchaler Diskurse werden können, die Universitätskulturen vielerorts kennzeichnen.

Die Uni als koloniales Erbe

Dabei sollte die patriarchale Kultur von Universitäten im Rahmen der Afrikanischen Unabhängigkeiten durch die Aufhebung institutioneller Schranken für Frauen überwunden werden. Wie Afrikanische Feministinnen beschreiben, setzte sie sich trotz erhöhter Einschreibequoten von Frauen durch (Mama und Barnes 2007, 2; Mama 2003, 101; Diaw 2007, 11). Diese Tendenzen deuten sie als ein Erbe des Kolonialismus, bei dem höhere Bildung zu einem für Männer vorbehaltener Raum gemacht worden war (siehe auch P. M. Diop 1997, 1092). Im Falle der *Afrique Occidentale* ist anzumerken, dass Frauen nie gesetzlich vom Bildungssystem ausgeschlossen worden waren, was allerdings nicht zu einer egalitäreren Repräsentanz in Schulen und Universitäten führen sollte (ebd., 1089). Auch der Trend der steigenden Bildungsbeteiligung von Senegales*innen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in der das koloniale Bildungssystem stark ausdifferenziert wurde (Bouche 1997), vollzog sich

²⁴ Diese Konstruktion ist in Bildungsbereichen auf transnationaler Ebene verbreitet und soll durch Programme des Gender-Mainstreamings konterkariert werden.

weitgehend ohne den Einschluss von Mädchen und verschärfte diesbezügliche Disparitäten. Erst zum Ende der Kolonisierung hin, ab 1947, konnten die ersten Abiturientinnen und Studentinnen gezählt werden (P. M. Diop 1997, 1089f.). Die Tatsache, dass der Ausschluss von Frauen nicht formal festgelegt worden war, impliziert, dass die Diskriminierung kulturell bzw. ideologisch ausgeübt wurde (ebd. 1091, 1095).

Um mit diesen Tendenzen zu brechen, setzten viele Afrikanische Regierungen den Einschluss von Frauen in Bildung auf die nationale Agenda (Barnes 2007, 17; Kane Lo 2014). Diesen Reformbestrebungen lag der demokratische, für Afrikanische Nationen kennzeichnende Anspruch zugrunde, sich von den kolonialen Strukturen lösen zu wollen und Bildungssysteme aufzubauen, die auf die Interessen Afrikanischer Bürger*innen zugeschnitten seien (Sylla 1992; Barnes 2007, 9). Bisweilen hatte das Interesse der Kolonisierer im Vordergrund gestanden.

The main purpose of the colonial school system was to train Africans to help the local administration at the lowest ranks and to staff the private capitalist firms owned by Europeans. In effect, that meant selecting a few Africans to participate in the domination and exploitation of the continent as a whole. (Rodney 1972, 264f.)

Koloniale Bildung zielte nicht auf die Wohlfahrt von Afrikaner*innen ab, sondern darauf, das koloniale Projekt praktisch umzusetzen. Koloniale Bildung war also stets utilitaristisch ausgerichtet (Seck 1993, 99ff.; R. Fall 1997, 1073; Rodney 1972, 283, 301). Oberstes Ziel war, die koloniale Arbeitsteilung herzustellen, was mit der Grenzziehung zwischen Kolonisierern und Kolonisierten einherging. Fachkräfte für Verwaltung, Dienstleistungen, Produktion und Handel auszubilden, die koloniale Ideologie zu propagieren, ausgewählte Kader zu formen, die die kolonialen Beziehungen unterstützten sind unterschiedliche Ebenen, auf denen der Utilitarismus kolonialer Bildung deutlich wird (Betts und Asiwaju 1989, 235ff.; Eizlini 2013; Seck 1993, 135, 153; Rodney 1972, 283, 286). Vor allem im Projekt der *Afrique Occidentale Française* (AOF) ab 1895, dem Höhepunkt der kolonialen Herrschaft Frankreichs in der Region, wurde das Bildungssystem massiv ausgebaut (Mbaye, Thioub, und Becker 1997; Bouche 1997).

Neben der Grenzziehung zwischen Kolonisierer und Kolonisierten trug Bildung auch zur Reorganisation intra-Afrikanischer Beziehungen bei (Rodney 1972, 309; Mudimbe 1988). Kolonialismuskritische Literatur geht ausführlich auf die Problematik der Einführung französischer Klassenverhältnisse ein (Rodney 1972, 264; Ly 2009a; Seck 1993; Diaw 1992; Sylla 1992). Auch lokale Geschlechterbeziehungen nahmen neue Gestalt an: Das Zusammenwirken vorhandener und aufgezwungener Geschlechternormen produzierten bislang ungesehene Ausschlüsse von Frauen.

Die koloniale Welt war eine Männerwelt, in der Frauen nicht dazu ermutigt wurden, eine wichtige Rolle zu spielen. (Boahen 1989, 530, Übers. C.B.)

Wie in Frankreich selbst fokussierte Bildung in der Kolonie die Ausbildung *männlicher* Facharbeiter, Verwaltungsangestellter und (vereinzelter) Kader. Einige wenige weiterführende Schulen für Mädchen hatten indessen die Ausbildung zu ‚frauenspezifischen‘ Berufen (Krankenschwestern, Sekretärinnen, Haushaltsangestellte...) zum Ziel. Diese waren männlich konnotierten Berufszweigen untergeordnet. Von höherer Bildung wurden Frauen gänzlich ausgeschlossen (Mama 2003, 106; Seck 1993, 164, 166; P. M. Diop 1997, 1084, 1089). Wenngleich zum Ende des Kolonialregimes hin immer mehr Frauen die Hochschulreife erhielten und Dakar sowie Frankreich studierten, blieben ihre Aufstiegschancen in der kolonialen Ökonomie *durch Bildung* stark begrenzt. Dementsprechend gingen sie, was Bildung betrifft, gegenüber Afrikanischen Männern benachteiligt in die Epoche der *indépendance* (Mama 2003, 106; P. M. Diop 1997, 1095).

Zwischenfazit. Postkolonialer Sexismus

Die Bildungsbenachteiligung galt es, im Projekt der dekolonisierten Nation im Sinne der Wohlfahrt der Afrikanischen Bürgerinnen zu begleichen. Trotz der progressiven Bestrebungen änderten die Reformen jedoch nichts daran, dass Afrikanische Universitäten zahlenmäßig wie auch kulturell männlich-dominierte Räume bleiben (Mama und Barnes 2007, 2f.; Mama 2003, 102). Die patriarchale akademische Kultur aus Kolonialzeiten hat sich, wie auch Khadijas Erfahrung bezeugt, im post-independenten Staat durchgesetzt. Die vorliegende Sexismusform ist vor diesem Hintergrund als *postkolonial* zu begreifen.

2.2 Postkoloniale Klassismuserfahrungen

Eine nächste Ebene der Diskriminierung ist die Verortung vieler jungen Medinerinnen als Frauen einer Klasse, deren Jobaussichten niedrig ausfallen. Die klassistische Dimension der Verteilung des Glücks der gebildeten Frauen nimmt im Folgenden eine detailliertere Analyse in Anspruch: Indem ich mich auf alltägliche Erfahrungsberichte über die Segregation innerhalb Dakars stütze, erkläre ich erstens, warum trotz der Vielschichtigkeit sozialer Hierarchien von einer Klassengesellschaft zu sprechen ist. In diesem Zuge erörtere ich die Verschlungenheit von Klassismus und Rassismus, die post-in-dependenten Klassenverhältnisse prägt. Darauf aufbauend beschreibe ich, wie Bildungs- und Jobchancen davon bestimmt sind: In welchem Viertel eine Person wohnt, auf welche Schule sie geht und was sie arbeitet, hängt mit ihrer

postkolonialen Verortung zusammen. Die Marginalisierten des Systems treten unterdessen als kritische und widerständige Kraft hervor, die an der Basis gesellschaftlicher Transformation ist.

Die Spaltung Dakars

In diesem ersten Abschnitt lege ich nahe, warum ich mich trotz der Komplexität gesellschaftlicher Machtverhältnisse ‚Klasse‘ als zentrale Ungleichheitskategorie im postkolonialen Dakar erachte.

Eine zweigeteilte Stadt

Die Relevanz von „*Classe*“ (in-vivo-Code basierend auf zwei Interviews) als eine der ‚Barrieren für junge Medinerinnen‘, kam im Kodierungsprozess dadurch zur Geltung, dass die jungen Frauen oftmals auf ihren Wohnort, Medina, Rückbezug nahmen und diesen mit prekären Verhältnissen assoziierten. Gegebenenfalls betonten sie auch deren vergeschlechtlichte Dimension.

Wir leben in einem *quartier populaire* [Arbeiter*innenviertel], [...] in dem das Bildungsniveau ziemlich niedrig ist und die Bevölkerung mittelmäßig wohlhabend ist... Um nicht zu sagen *arm*. Es sind bescheidene Familien. Das ist das Mindeste, was man sagen kann. (Kadiali, Februar 2012)

Wir befinden uns in einem etwas schwierigen Viertel, in dem die Lebensbedingungen schwierig sind, extrem schwierig. Du hast Personen, die nicht ihre drei täglichen Mahlzeiten haben oder die gesundheitlichen Probleme in ihrer Familie regeln können. (Aicha, Februar 2012)

Wenn du mal schaust: Da draußen gibt es so viele Frauen, die Eukalyptusblätter und all das verkaufen. Sie haben keine Privilegien. Sie kommen für die Familie auf und alles. Wenn die Männer sich eine andere Frau suchen, überlassen die ihnen die Sorge für die Familie. Das bringt sie dazu, extrem hart zu arbeiten. [...] An jeder Ecke siehst du eine Frau, die ihren Tisch aufstellt und verkauft – mit einer großen Familie hinter sich! (Diarra, Februar 2012)

Die Zitate geben Aufschluss darauf, was es, sozial gesehen, bedeutet aus Medina zu kommen? Aus Medina zu kommen verweist auf eine prekäre Situation. Anhand der Gegenüberstellung der Aussagen der jungen Medinerinnen, die Prekarität als Charakteristikum für Medina hervorheben, mit der Perspektive einer anderen Dakarerin, Camille, möchte ich diesen Gedanken entwickeln. Auch mit Camille (32) führte ich in 2012 ein Interview zu ihrer Bildungslaufbahn und ihren Zukunftszielen. Sie kommt *nicht* aus Medina, sondern aus dem wohlhabenderen Viertel Sacré Cœur. Sie positioniert sich als der „*classe moyenne*“, zu Deutsch, der „mittlere Klasse“ oder „Mittelklasse“, zugehörig. Dies resultiert vor allem durch die Bezugnahme auf ihr Umfeld, das zum Teil aus noch wohlhabenderen Personen als sie selbst

besteht. Ich möchte sie dennoch eher der ‚*classe supérieure*‘, ‚Oberklasse‘. Als ‚*classe moyenne*‘ bezeichnet sich nämlich auch Khadija, die aus einer Angestelltenfamilie kommt und in HLM wohnt, ein älteres Mittelklasse-Viertel in dem Beamt*innen und Lehrer*innen Häuser besitzen und das Sacré Cœur ökonomisch untergeordnet ist. Camille und Khadija haben hinsichtlich Bildung und Arbeit nicht die gleichen Chancen: Camilles Karriere verläuft einfacher als die von Khadija und jungen Medinerinnen. Ihre Perspektive ist aufschlussreich, um die sozialen Ungleichheiten zu konzeptualisieren, denn auch sie verknüpft sozioökonomische Verortung und Wohnort.

Camille: Die sozialen Disparitäten hier sind so: [Handgeste, die sagt: „gewaltig!“]. Das, was du selbst an einem Tag raushaust: Es gibt Leute, das ist deren Gehalt! Und das ist zu, hmm... Das hat mich, als ich [von Paris] zurück nach Dakar kam, traumatisiert. Wenn ich sehe, wie mein Chauffeur, [über das,] was ich [ihm gebe], [wie er über] dieses Gehalt [...] *glücklich* ist, das tut mir fast weh im Herzen. Weil ich mir sage, dass ich damit an einem Nachmittag... Ich gebe ihm, ehrlich gesagt, das Doppelte seines Gehalts, ja. Weil er [einmal] sein offizielles Gehalt hat, aber jedes Mal, wenn ich spät fertig werde, hopp, gebe ich ihm 10 000, siehst du? Oder ich kaufe ein und ich kaufe Kuchen für... Weil ich weiß, dass es viele Kinder bei ihm gibt. Nicht seine eigenen Kinder. Sie leben in *maisons familiales* [Familienhäusern], suuuuperweit weg in Pikine, da hinten. Ich weiß nicht einmal, in welchen Verhältnissen er lebt, siehst du? Aber, ja, das ist schon etwas traumatisierend, halt. Das ist traumatisierend, wenn du hier landest. [...]

Céline: Ich habe dort einige Leute kennengelernt, und... [Sie unterbricht.]

Ca: Ja, aber das, was ich sagen will, ist etwas Anderes. Natürlich gibt es welche, die sehr... Ich rede nicht von... Wenn ich sage, dass es delikater ist, dann ist das, weil du... Wie soll ich sagen? Kannst du dir vorstellen, dass ich mit einem Mädchen in Pikine befreundet bin und ich lande dort mit meinem Chauffeur, der mich vor ihrem Haus absetzt? Oder: „Papa, setz mich mit deiner 4x4 [großer Geländewagen] bei ihr ab? Das ist nicht möglich. Seien wir realistisch. Es ist einfach nicht möglich.“

Cé: Ja, das geht nicht.

Ca: Oder ich komme inkognito [Wir lachen.] und nehme den *car rapide* [Mini-Bus, die günstigste öffentliche Transportmöglichkeit]. Du kommst und erfindest dir ein Leben, das nicht dein echtes Leben ist. Du bist dazu gezwungen, siehst du, weil du nicht natürlich sein kannst und natürlich leben kannst: „So, ich gehe nach Frankreich nächste Woche,“ während du weißt, dass die Person nicht die... dass sie sogar Schwierigkeiten hat Dakar zu erreichen, weil es weit ist und teuer, siehst du? Das ist nicht einfach. Die sozialen Disparitäten, die spielen immer mit. Die spielen immer mit. [...]

Du hast Leute, die 1,5-Mio.-Gehälter haben, und welche, die 70 oder 50 000 bekommen. Schau dir die Hausangestellten an, mein Kindermädchen: 50 000. Gut, du kannst ihr auch nicht mehr bezahlen, weil das die Tarife sind. Ich habe in meinem Umfeld rumgefragt, wie die Leute bezahlt werden. Und das ist es: zwischen 50 und 60. Ich habe bei 50 000 angefangen und werde dann erhöhen. Ich warte noch. Ich beobachte sie noch. Sie ist erst zwei Wochen hier, aber... Verstehst du? Und dann gehst du in einen Laden... Letztens waren wir mit dem vorigen Kindermädchen in einem Bekleidungsgeschäft, einfach so, wir waren mit einer Freundin. Sie sagt: „Ach, ich gehe mal hier rein. Ich habe ein schönes Kleid gesehen. Wir sind rein, sie fragt nach dem Preis und man antwortet ihr: 55 000. Das war mir peinlich. Weil ich mir sagte, dass mein Kindermädchen *hier* 50 000 im Monat verdient. Und *dort* spricht man von Kleidern zu 55 000. Verstehst du, was ich sagen will? Das ist... Also, du kannst nicht! Du bist gezwungen aufzupassen.“

Auch in Bezug auf meine Kollegen. Ich sehe die Gehälter, weil ich die Finanzaufsicht habe. Und es gibt eine junge Frau – ich bringe sie übrigens jeden Morgen zur Arbeit, weil... Ich wusste gar nicht, dass sie in meiner Nähe wohnt. Bis sie mich eines Tages fragte, in welche Richtung ich fahre. „Ich gehe da lang.“ Sie sagt: „Ah, kannst du mich absetzen“ usw. Ich fragte sie, wie sie zur Arbeit kommt, weil wir beide sehr weit weg wohnen. Die Firma ist in einem Industriegebiet. Sie sagt: „Ich fahre Taxi.“ Ich sage zu ihr: „Ok“. Sie nimmt 2 500 Francs pro Tag für das Taxi hin und zurück, obwohl ihr Gehalt nicht mal... Sie verdient 170 000 oder so! Siehst du? 175 000 im Monat und jeden Tag 2 500 für Taxi. Wieviel macht das? Siehst du, das macht viel!

Cé: Das ist zu teuer.

Ca: Und in diesem Moment sagte ich: „Komm, ich bringe dich morgens.“ Und jetzt kommt sie morgens zu mir, wir gehen zusammen. Sie läuft, weil es nicht weit ist, das ist da gleich [Handgeste]. Kannst du dir diese Disparitäten vorstellen? Wenn man mir zum Beispiel sagt: Ein korrektes Gehalt, nicht eines, das... Die Miete für eine angemessene Wohnung in Dakar, wenn du rumfragst, sagt man dir, du brauchst so 300, 350 000. Das ist vernünftig. Aber diese 350 000, die muss man zahlen können. Verstehst du, was ich sagen will? Und wir und auch unsere Freunde, zum Beispiel meine Freundin, die wir letztes in der Buddha Bar getroffen haben, die zahlt 600 000 Francs. Und ich war so: „Wow! 600 000 Francs, das ist superteuer!“

Cé: 1000 Euro.

Ca: Ja ungefähr. Ihr Mann verdient gut. Warum erwähnte ich das? Ach so, weil: Plötzlich fuhren wir an einem Gebäude vorbei. Ich war mit der jungen Frau aus meinem Büro. Wir fahren an einem Gebäude in Point E vorbei. Ich sage: „Oh, dieses Haus ist zu schön! Ich würde wirklich gerne da drin wohnen.“ Sie sagt zu mir: „Bist du verrückt? Das muss superteuer sein. Die Miete hier ist wahrscheinlich 300 000!“ Dabei weiß ich, die Miete von diesem Ding ist bei 1 Mio.! Ich sage zu ihr: „Bist du verrückt?! 300 000 ist gar nichts, dieses Ding kostet mindestens 1 Mio.“ Siehst du? Um dir zu sagen, wie groß der Unterschied ist. Weil für sie, wenn sie zu mir sagt: „Du bist verrückt, das kostet mindestens 300 000“, 300 000 enorm sind.

Während ich mit Alpha nach einer Wohnung für 300 000 suche. Weil wir wissen, dass wir nur für 300 000 eine vernünftige Sache finden können, die auch unseren Standards entspricht. Weil ehrlich, wenn du die Sachen siehst, du kannst nichts Gutes für weniger finden, ich meine eine Sache mit korrektem Standard, wo du wohnen willst. Du kannst nicht... Ich habe eine Freundin, die gleich hier wohnt. Sie hat eine Wohnung im Viertel Sacré Cœur. Und im Grunde sind wir nicht... *Wir sind in einem guten Viertel, aber ich will sage, es ist kein superteures Viertel von Dakar* usw. Sie zahlt 300 000, also 500 Euro.

Cé: Es ist schon ein gutes Viertel.

Ca: Ja... Weil es darauf ankommt. Aber was ich sagen will, du hast Point E, das ist teurer, du hast Maristes, du hast viele Viertel, die teurer sind. Wenn du „Sacré Cœur“ sagst, das ist nichts Besonderes, halt, es ist kein Viertel, das... Aber, ja, klar, wenn du mit Grand Dakar, HLM oder Medina vergleichst oder weiß ich nicht was, das ist anders. Ich gehe nie dort hin, deshalb weiß ich nicht so genau.

Cé: 60 000 vielleicht.

Ca: Aber hey, wenn ich Alpha dorthin mitnehme würde und ihm vorschlagen würde dort zu wohnen, wird er nicht viel davon halten. [Lachend.] Sogar für dich! Warum wohnst du denn in Baobab? [Ich lache ertappt mit.] Es ist klar, dass das nicht möglich ist. [...]

Nein wirklich, in Dakar hast du zwei Welten. Ehrlich, es gibt zwei Welten. Und es ist nicht, dass man die Wahl hätte. Ich habe mir nicht gesagt: „Ach, ich werde mit denen und denen abhängen, aber nicht mit denen, weil die nicht meinem sozialen Milieu entsprechen.“ So ist das nicht. Es ist einfach, dass es *natürlich* war, dass es bestimmte Personen gab, mit denen du nicht in Berührung kamst. Weil ihr euch ganz einfach nicht seht, ihr seid nicht aus der gleichen Welt. Verstehst du, was ich sagen will?

Cé: Ich merke das.

Ca: Ja klar. Seit ich wieder hier bin, habe ich mich bei den Hair-Styling-Treffen mit zwei Mädchen angefreundet. Sie sind aus Kamerun und studieren hier an der Uni. Es sind Mädchen, die nicht, naja, deren Eltern nicht die Mittel haben und so. Deshalb studieren sie hier. Dennoch verstehen wir uns gut. Schließlich sind sie sehr nett, wir haben kein Problem, wir verstehen uns gut. Ich verstehe mich sehr gut mit ihnen. Aber es gibt hier viele Disparitäten in Dakar. So ist es halt.

Camille beschreibt eine starre, duale Welt. Eine, in der es fixe Tarife, fixe Mieten gibt, in der Wohnorte nach Einkommensklassen geordnet sind. Auf der einen Seite gibt es Medina, HLM, Grand Dakar und Pikine, auf der anderen Sacré Cœur, Maristes, Mermoz und Baobab. Diese eng aneinander liegenden, jedoch klar voneinander abgegrenzten Viertel spalten den Dakarer Raum entzwei. Baobab und Grand Dakar zum Beispiel sind Nachbarviertel. Was sie voneinander trennt, ist eine Hauptstraße. Sie repräsentiert eine soziale Grenze. Sie zu überschreiten ist nicht „natürlich“. Das passiert nur in Ausnahmefällen, etwa wenn, wie hier, mit einer Kollegin der anderen Seite eine Fahrgemeinschaft gebildet wird.

Unübliche Grenzüberschreitung

Céline: Ich habe ein paar Freunde in Grand Dakar.

Camille: Ja, aber das ist anders. Das ist ein isolierter Fall. Du bist im Analysemodus.

Nicht nur Camille empfindet meinen Aufenthalt in Grand Dakar, Medina oder HLM als unüblich bzw. desorientiert (Ahmed 2007) – was mir alltäglich gespiegelt wird: wenn meine Gegenwart mit Erstaunen zur Kenntnis genommen wird, wenn Leute mich als „*tubaab*“ bezeichnen und damit in eine Kategorie mit den „weißen“, den „Europäern“, den „Kolonialisten“ stecken (Barry 2017, 166f.), als eine, die „nicht von uns“ ist, sondern „von denen“...²⁵ Ich bin in Deutschland als Schwarze Person groß geworden. Aber hier in Dakar wird mein Körper als den weißen zugehörig gelesen. „Du bist weiß: Du bist hell.“ (Senegalesischer Mann, März 2012); „Du bist eine weiße Frau“ (Senegalesischer Mann, Februar 2013). Dazu ein Dialog mit einem zehnjährigen Mädchen:

Bijou: Warum flechtet ihr euch nicht die Haare?

Céline: Ich lasse meine Haare so, wie sie sind. Aber es gibt welche, die sich die Haare flechten.

B: Ja, aber die weißen, mit den blonden Haaren, warum flechtet ihr euch nicht die Haare?

²⁵ Dies wirkt sich auf Gespräche und Interaktionen aus, gegebenenfalls darin, dass mit mir als *tubaab* Interviewerin nicht über Rassismus gesprochen wird (Essed 1991, 67).

C: [Ich lache.] Siehst du mich als weiße?

B: ...

C: Siehst du, dass ich Afrikanerin bin?

B: Ja, ich sehe, dass du Afrikanerin bist. Du bist Guineerin.

C: Aber ich bin weiß für dich.

B: Ja, du bist weiß.

C: Hier sehen mich viele als weiße. In Deutschland bin ich nicht weiß, sondern Schwarz.

K: Du bist weiß-Schwarz.

C: Haha. Gibt es das? Neee... Ich bin Schwarz.

Irgendwo auf dem Weg zwischen Berlin und Dakar scheint sich meine Verortung transformiert zu haben. Meine Schwarze Zugehörigkeit bleibt dennoch sichtbar, wie die folgenden Auszüge aus meinem Alltag in Dakar zeigen:

Ich bin mit meinem Freund Bakary im Copy Shop. Ein Mann fragt:

X: Woher kommen Sie?

C: Meine Mutter ist Deutsche, mein Vater aus Guinea.

Bakary später dazu: Warum sagst du nicht, dass du Afrikanerin bist?

C: Es ist manchmal einfacher. Ich weiß, was die Leute wissen wollen.

B: Du bist Afrikanerin, Céline. Sag das den Leuten einfach.

C: Du hast recht. Das nächste Mal...

Y: Bist du Brasilianerin?

C: Nein.

Z: Sind sie Amerikanerin?

C: Nein.

Z: Sind Sie Kapverdierin?

C: Nein. Ich bin Guineerin.

Z: Aha... .. Aber... Sie sind *métisse* [Schwarze mit weißen Elternteilen].

C: Meine Mutter ist Deutsche.

Z: Aha... Aber man sieht, dass sie *peule* sind.

Ich frage in meinem Umfeld nach, was es bedeutet, *peule* auszusehen:

Céline: Ist das negativ gemeint, wenn Leute Peul sagen?

Aïssatou: Nein, das ist unsere Ethnie, die Peuls halt. Man nennt uns die Peul aus Futa.

C: Bin ich das auch?

A: Klar, [lacht] du bist eine Barry, oder nicht? [...] Peuls aus Futa sind normalerweise hell.

C: Wirklich?

A: Ja. Zumindest 90%. Es gibt dort Frauen, die so hell sind wie du.

C: Dort bin ich zu Hause, niemand wird mich anstarren. Ich wäre das erste Mal in meinem Leben gaaanz normal.

A: Niemand wird dich dort anschauen. Die Frauen dort sind so wie du. Es ist das Europa von Guinea. [Ich lache.] Oder sogar das Europa von Afrika.

Unter der Kolonialherrschaft wurden ‚métisses‘ näher an die Kolonisierer, die tubaabs gerückt und sozial privilegiert (Yansané 1985, 354; Saada 2007, 17; Biondi 1987, 100). Die restliche Gesellschaft wurde in tubaabs, einschließlich weniger assimilierter Afrikaner*innen und Schwarze gespalten. Diese Geschichte macht meine Anwesenheit in Grand Dakar, Médina oder HLM ungewöhnlich; sie entspricht nicht dem Script der rassifizierten Gesellschaftsordnung (Essed 1991, 48f.). Und in der Tat sehe auch ich *alltäglicherweise* keine tubaabs auf den Straßen ‚dieser Seite der Stadt‘. Ich höre von ihnen als Besucher*innen, die aus karriererelevanten Gründen (Auslandspraktikum oder -studium, Forschungsaufenthalt etc.) oder für Familienbesuche für begrenzte Zeit hier wohnen, sich jedoch nicht niederlassen. Adama, die Abiturientin aus Medina, drückt die rassifizierte Distanz zu tubaabs aus, wenn sie von den Praktikant*innen der westlichen Partnerorganisation von MF spricht:

Wenn sie da sind, kommen viele jungen Frauen aus Medina. Wir haben viel Spaß zusammen. Manche fühlen sich wie zu Hause. Aber andere nicht. Sie sind ein bisschen rassistisch.

Wie insbesondere Camille mir spiegelt, gehe auch ich als ‚Fremde‘ und ‚Soziologin‘ nach Medina. Die Grenzüberschreitung aus akademischen Gründen ist, wenn auch selten, doch *typisch* für tubaabs: tubaabs forschen, tauchen in Dakar auf der Suche nach Informationen auf.²⁶

²⁶ Diese Rolle wird in der folgenden Episode deutlich:

Ich besuche das *Centre Culturel Français* von Dakar. Traditionsgemäß halten sich hier viele tubaabs auf. Wir werden am Eingang durchsucht. Ich frage beim Gehen, seit wann es die Kontrollen gebe. Die Security-Person gibt mir die Antwort. Und setzt den herausfordernden Witz hinzu: „Wieviel zahlst du?“ Ich finde *glücklicherweise* einen schlagfertigen Ausweg aus dieser unangenehmen Situation als tubaab identifiziert zu werden: „Hier, schauen Sie, in meiner Tasche: Ich habe ich mein *magnéto* [Diktiergerät] dabei. *Service secret* [Geheimdienst],“ zwinkere ich ihm zu. Mein Gegenüber lacht herzlich über meine Selbstironie und entlässt mich. (Notizen, Juni 2015)

Öfter anzutreffen sind tubaabs in stärker abgeschotteten, teureren Vierteln, also dort, wo sich auch Camille und ihre Freund*innen aufhalten. Die Verquickung von tubaabité und Klasse ist alltäglich (Barry 2017, 170ff.) und daher Baustein des Alltagsbewusstseins:

Die Leute können sich nicht vorstellen, dass es *tubaabs fauchés* gibt [tubaabs, die pleite sind].
(Mohamed, Mai 2009)

Ökonomische Differenz verzeichne ich mitunter dadurch, dass ich ‚auf dieser Seite der Stadt‘ den Leuten begegne, die für die Leute der ‚anderen Seite‘, als Hausangestellte arbeiten. Die Leute der anderen Seite sind die ‚patrons‘ [Chefs] (Frau aus Grand Dakar, Februar 2012). Oft wird mir meine ökonomische Position vorgehalten: ‚Wollen Sie einen Privatjet?‘ forderte mich etwa ein Ticketverkäufer heraus, als ich mich erkundigte, warum die Autobusse so voll seien: ‚Es sind einfach Ferien,‘ weist er mich zurecht. Bezeichnender Weise ist der Privatjet für Camille das Symbol für ‚schöne Ferien‘ schlechthin...

Kurzgefasst: In Medina halten sich alltäglicherweise keine Reichen und keine tubaabs auf. Medina ist ein *Schwarzes Quartier Populaire*.

Schwarzes Medina

Die Grenze zwischen Sacré Cœur und Medina ist also nicht nur klassistisch sondern auch rassistisch strukturiert. Dass das so ist, hat viel mit der kolonialen Geschichte zu tun, in der Dakar als imperiales Zentrum aufgebaut wurde. Die Segregation zwischen reich und arm und zwischen weiß und Schwarz wurde seit der Gründung Dakars in 1857 von der französischen Kolonialregierung gewaltsam durchgesetzt (Faye und Thioub 2003, 94).²⁷ Wie in anderen Kolonialprojekten in der Region (Brazzaville, Abijan, Rabat, brit. Freetown, Accra oder Nairobi) sollte eine Stadt nach europäischen Standards errichtet werden (Harris 2011, 99; Pierre 27-29; Abu-Lughod 1980). Im Rahmen des *Empire Français* wurde Dakar zudem administratives Zentrum der gesamten kolonialen Föderation Westafrikas. Über Dakar und Paris sollten Frankreich und Afrika kommunizieren. Daher wurde gerade diese Stadt mit umfassender Infrastruktur versorgt und zum Hauptsitz für Verwaltung und Handelsakteure auserkoren. In diesem Zusammenhang wurde Dakar zur dichtesten Agglomeration weißer Französ*innen in der Region (Sinou 1993; Harris 2011).

²⁷ Ohne dass Dakar sich je endgültig kontrollieren ließ (ebd.; Bryant 2011, 305).

Der „*population métropolitaine*“ (Seck 1993, 98), der ‚metropolitischen Bevölkerung‘, sollte indessen ein Ort zur Verfügung gestellt werden, der ihrem Lebensstil entsprach. Dahingehend wurden Afrikaner*innen, die nicht mit den kulturellen architektonischen Normen der tubaabs konformgingen (oder aus ökonomischen Gründen nicht gehen konnten), immer weiter vom Stadtkern verdrängt.²⁸ Das Jahr 1914 markierte die Durchsetzung der kolonialen Produktion der Stadt (Faye und Thioub 2003, 94f.). Unter dem Vorwand, die Stadt ‚sauber‘ und ‚hygienischer‘ machen zu wollen, wurde ein Gesetz verabschiedet, das Schwarze dazu zwang *Dakar ville* („Dakar Stadt“), das zentrale Dakar, zu verlassen und sich im neu errichteten *village de ségrégation* („Segregationsdorf“, *sic!*) Medina niederzulassen (Harris 2011, 96, 99ff., 105, 111). Es entstanden eine *ville blanche* („weiße Stadt“), in der Europäer*innen und ‚assimilierte Afrikaner*innen‘ lebten, vs. einer *ville indigène* für Afrikaner*innen und arme Leute (Faye und Thioub 2003, 94f.; Harris 2011, 12f., 97, 195ff., 124f.). Im Gegensatz zum hohen Lebensstandard der weißen Stadt blieben Infrastruktur und soziale Versorgung in Medina prekär (Biondi 1987, 53f.; Faye und Thioub 2003, 96; Harris 2011, 114).

Während der ersten Zeit wurden Medina und Dakar-Stadt durch ein breites Niemandsland getrennt. Medina, ein Schwarzer Ort, gehörte nicht zu „French Dakar“ (Harris 2011, 111). Im Zuge des industriellen Aufschwungs wuchs Medina als Quelle für Arbeitskraft Wachstums aus seinen ersten Grenzen heraus. Um Medina herum entstanden weitere Viertel mit der gleichen Sozialstruktur. Das heißt, das Schwarze Viertel vergrößerte sich und verarmte zunehmend (Faye und Thioub 2003, 94). Um das Anrücken der Afrikanischen Arbeiter*innenklassen zu konterkarieren initiierte die Kolonialregierung ab den 1950ern neue Stadtpolitiken. Einerseits wurden viele Schwarze in neue Gebiete außerhalb der Stadt, wie zum Beispiel Pikine, wo heute der Fahrer von Camille wohnt, umgesiedelt. Andererseits wurde die Ausdehnung armer Viertel durch den Aufbau umliegender Mittelklasseviertel wie die SICAP, zu denen Sacré Cœur, Mermoz und Baobab gehören, und Residenzviertel wie Fann und Point E eingedämmt (Faye und Thioub 2003, 96).

Die rassifizierte Struktur Dakars geht einher mit dem sozioökonomischen Antagonismus zwischen Europäern und Afrikaner*innen, zwischen weiß und Schwarz. In die *Verdammt*

²⁸ Im Originaltext wird von „*déguerpissement*“ gesprochen, also von staatlich organisierter Verdrängung/Vertreibung. Diese finden bis heute in regelmäßigen Abständen statt, um die Stadt ‚sauber‘ zu machen und zu ‚ordnen‘.

dieser Erde (1961) beschreibt der postkoloniale Theoretiker Frantz Fanon das dramatische Ausmaß der ökonomischen Gewalt, die die Kolonie spaltet:

Die koloniale Welt ist eine gespaltene Welt. Es ist sicherlich überflüssig [...] an die *villes indigènes* [indigenen Städte] und die *villes européennes* [europäischen Städte], an die Schulen für *indigènes* und Schulen für Europäer zu erinnern [...]. Wenn wir uns diese Spaltung näher anschauen, haben wir aber die Möglichkeit einige ihre gewaltsamen Konturen aufzuzeigen. [...]

Die kolonisierte Welt ist eine zweigeteilte Welt. [...] Die von den Kolonisierten bewohnte Zone ist der Zone, die die Kolonisierer bewohnen, nicht komplementär. Diese zwei Zonen stehen sich gegenüber, aber nicht im Sinne einer übergeordneten Einheit. [...] [Sie] gehorchen dem Prinzip des gegenseitigen Ausschlusses: Versöhnung ist unmöglich, eine der beiden ist zu viel. Die Stadt des Kolonisierers ist eine Stadt der Härte, vollkommen aus Stein und Eisen. Es ist eine beleuchtete Stadt, asphaltiert, in der die Mülleimer kontinuierlich Reste ausspucken, die unbekannt sind, die nie gesehen, nicht einmal erträumt wurden. Die Füße des Kolonisierers werden nie gesehen, außer vielleicht im Meer, aber man ist ihnen nie nah genug. Füße, die von robusten Schuhen geschützt werden, obwohl die Straßen ihrer Stadt eben, glatt, ohne Löcher, ohne Steine sind. Die Stadt des Kolonisierers ist eine satte, faule Stadt, ihr Bauch ist immer voll mit guten Dingen. Die Stadt des Kolonisierers ist eine Stadt der Weißen, der Fremden.

Die Stadt der Kolonisierten, oder zumindest die *ville indigène*, das *village nègre*, die *médina*, die *réserve*, ist ein maroder Ort, von maroden Menschen bevölkert. Geboren wird man irgendwo, irgendwie. Man stirbt irgendwo, von irgendwas. Es ist eine Welt ohne Platz [...]. Die Stadt der Kolonisierten ist eine nach Brot, Fleisch, Schuhen, Kohle, Licht hungernde Stadt. Die Stadt der Kolonisierten ist eine geduckte Stadt [...]. Es ist eine [Schwarze] Stadt [...]. (Fanon 1961, 453f.)

Klasse und Rasse fallen in der Kolonie zusammen. Fanon beschreibt dies als manichäischen Antagonismus. In ihm fallen Basis und Überbau zusammen, ökonomische Struktur (Klasse) und koloniale Ideologie (Rassismus) überlappen sich: weiße bilden die herrschende, sich bereichernde Klasse, Schwarze die unterdrückte, ausgebeutete, arme Klasse (Fanon 1961, 455). Rassismus ist dem Kolonialismus inhärent. Ein wichtiger Punkt ist dabei, dass das kolonisierte Subjekt erst im Kolonialismus als Schwarzes Subjekt hervorgebracht wird. Das gleiche gilt für das kolonisierende, das weiße Subjekt (Fanon 1952, 251).

Was Fanons Klassenanalyse allerdings so relevant macht, ist, dass er die Präsenz assimilierter Afrikanischer Eliten in seine Kritik mit einbezieht, und so die ‚zwei Enden‘ postkolonialer Reflexion (Struktur und Differenzierung) beisammenhält.²⁹ Zu vergegenwärtigen ist zum Beispiel, dass die französische Kolonialregierung der liberalen Ideologie gemäß Rassentrennung nie gesetzlich verordnete und den Kolonisierten Aufstiegsmöglichkeiten in der Kolonie *prinzipiell* anbot. Über diesen Weg wurde die Kolonialherrschaft als demokratisch und friedlich inszeniert. Wohn- oder bildungspolitische Regularien sorgten indessen dafür, dass die manichäische Teilung *de facto* aufrechterhalten wurde (Harris 2011; Seck 1993). Trotzdem gab

²⁹ Kapitel 1, Rassismusforschung für die Postkolonie, und Kapitel 2.

es aufgrund der prinzipiellen Durchlässigkeit des Systems stets vereinzelte Afrikanische Familien, die im kolonialen System aufstiegen, von ihm profitierten, für die Kolonialisten arbeiteten. Unter der Auflage, sich an französische Normen anzupassen, konnten sie in der *ville blanche* leben (Harris 2011, 112). Es gab also immer auch Afrikaner*innen, die *die Straßenseite wechselten*. Das bedeutet, dass die Segregation zwischen *ville blanche* und *village indigène* nicht nur eine zwischen weißen und Schwarzen war, sondern auch zwischen reichen und armen Schwarzen, zwischen Afrikanischen Mittelklassen, die den tubaabs näher waren, und Afrikanischen Arbeiter*innenklassen (Faye und Thioub 2003, 96).

tubaab Petit Paris

Gerade wurde die koloniale Geschichte Dakar, die Vergangenheit Dakars beschrieben. Was passiert aber, wenn sich eine Kolonie unabhängig macht, sich in einen Afrikanischen Staat transformiert und weißes Regierungspersonal durch Schwarzes ersetzt? Fanons Schriften behandeln dieses Problemfeld und gehen darauf ein, wie die Politik Afrikanischer Bourgeoisien, die mit dem nationalen Aufbau beauftragt wurden, zur Aufrechterhaltung kolonialer Strukturen führte, nunmehr in Form von Neokolonialismus. So wurden koloniale Segregationsprozesse, die reich und arm, *ville européenne* und *ville indigène* trennen, weitergeführt. Das Interesse am Erhalt der *ville blanche/européenne* im Dakar von heute macht Camille in der folgenden Passage explizit.

Camille: Wir wollten nach L.A. gehen, aber jetzt müssen wir erstmal nach Korea. Ich mag das Leben hier nicht so gerne...

Céline: Warum nicht?

Ca: Ich weiß nicht. Es gibt nichts, ich weiß nicht, ich mag es nicht [*j'aime pas*]. Es ist zu klein, es ist immer das Gleiche. Überall wo du hingehst die gleichen Leute. Ganz ehrlich... Dakar, das ist es halt einfach nicht. Der einzige Vorteil von hier ist ein Kindermädchen, ein Hausmädchen zu haben, so. Das ist der Vorteil im Vergleich zu den Staaten oder Europa. Abgesehen davon, seien wir ehrlich, wo ist der Vorteil?

Ganz ehrlich... Dakar, das ist es halt einfach nicht. [...] Du kannst nicht ins Kino gehen, wenn du immer ins *Sea Plaza* [Einkaufszentrum] gehst, wirst du dich schnell im Kreis drehen. Verstehst du, was ich sagen will? Ich meine, kein *loisir* [Spaß, Freizeit]. Seien wir ehrlich: Es gibt nichts. Es gibt nichts. Du kannst nichts machen. Sogar für das Kind: Wirst du es ins Museum bringen? Pfff! Im Museum hier gibt es gar nichts. Wohin willst du es mitnehmen? Zum Strand? Okay, aber dann müsste es wenigstens schöne Strände geben. [Sie kichert.] Du weißt gar nicht, was du mit deinem ganzen Geld anfangen sollst. Siehst du? ... Ich weiß nicht, du wohnst ja auch nicht... [Ich unterbreche sie.]

Cé: Was fehlt denn zum Beispiel? Konzerte vielleicht?

Ca: Es fehlt alles! Es fehlt der Raum. Es fehlen zivilisierte Orte. Es fehlen Museen, es fehlen Kinos, es fehlen andere Shopping Malls als das *Sea Plaza*, es fehlen total viele Restaurants, es

fehlen Terrassen, wo du etwas trinken kannst, ohne dass ein Bettler vorbeikommt. Es fehlt halt das Leben! [Sie bringt uns damit beide zum Lachen.] Nein ehrlich, es fehlen Aquarien für die Kinder, wie in Atlanta, wo du deine Kinder hinbringst und sie schauen sich Fische an. Es gibt *loisirs*. Du kannst sie zu Disneyland bringen. Hier hast du *Magicland*. Magic-Schrott-Land! [Wir lachen.] Nein ehrlich... Seien wir ehrlich, es gibt nichts. Ich weiß nicht. Ich mag es nicht.³⁰

Cé: Hängt davon ab, was man sucht.

Ca: Nein... Ehrlich.

Cé: Naja, du liebst das *schöne Leben*.

Ca: Du hast gut reden. Aber könntest *du* wirklich hier leben?

Cé: Ich, ja, absolut. Absolut.

Ca: Ja???

Cé: Aber ich brauche diese Dinge nicht. Vielleicht weil ich das immer hatte in Europa.

Ca: Ich habe auch zehn Jahre in Frankreich gewohnt. [...]

Cé: Man kann sich mit Leuten treffen, zusammen essen, quatschen.

Ca: Ja, das müsste dann aber auch passieren. Bei mir sind zum Beispiel fast alle meine Freunde nach Dakar zurückgekommen. Und wirklich, wir machen nichts Besonderes. Ich dachte das eigentlich, bevor ich kam. Ich dachte mir: „Ach, cool, alle sind da. Wir werden Dinge planen und alles.“ Aber ehrlich, wir machen gar nichts. Jeder ist in seinem *kleinen Leben*, jeder ist beschäftigt. *Weil sie alle Jobs haben*, wo sie wie Verrückte arbeiten. Mein bester Freund, den wir letztens trafen: Keine Ahnung, wie lange ich ihn nicht gesehen habe. Amina treffe ich am meisten, wir sehen uns praktisch jedes Wochenende. Aber ganz ehrlich, wir machen *nichts*. Wir setzen uns bei ihr hin – reden ist gut, aber gut, fffh... ich meine... ich weiß nicht, wir reden und Schluss. Es gibt einen Unterschied zwischen: immer mit der gleichen Person reden und reden, weil du rausgehst, du Leute treffen wirst, neue Freundschaften schließen wirst, verstehst du? Das, das ist sehr einfach in Europa. Es passiert auch in Senegal... Aber das hängt von den Milieus ab, vielleicht.

Cé: Ich mache das schon.

Ca: Aber, ich denke, du bist auch Touristin.

Cé: Vielleicht.

Ca: Und du bist nicht von hier, siehst du? Ich sehe mich schlecht in der Rolle: „Ah, ja...Hi...“ mit irgendetwelchen Leuten. Siehst du, du bist Touristin, das ist anders. Ich schwöre es dir.

Cé: Stimmt, es ist anders. Ich kann mir dich nicht vorstellen, mit Studenten aus Louga rumzuhängen und zu philosophieren.

Ca: Hah, ja, also das, nee wirklich... .. Aber woher kennst du sie?

Cé: Durch eine Freundin [aus Berlin übrigens]. Ich habe viele Leute hier kennengelernt. Ich habe viele neue Sachen kennengelernt. Ich versuche zu verstehen, wie es läuft.

Ca: Du bist im Analysemodus. Das ist es im Grunde.

³⁰ Bis hier habe ich diese Passage auch im Text *Die Bedeutungen von tubaabité* (2017) verwendet. Ich habe damit den Konstruktionsprozess von tubaab vs. Schwarz nachgezeichnet (177).

Cé: Ja. Und Dakar ist voll spannend.

Ca: Ernsthaft? [Auflachend] Aber was passiert denn hier? Erzähl mal! Denn es gibt da gar nichts zu verstehen.

Cé: Wir können ja mal zusammen durch Dakar gehen.

Ca: Eines Tages, ja, klar. Nein, ehrlich, um das zu sehen.

Cé: Du kannst zu einer *daira* mitkommen.

Ca: Eine was???

Cé: Eine *daira*.

Ca: Was ist das?

Cé: [Lacht.] Weißt du nicht, was das ist? *You are so funny, Camille!* Eine muslimische Diskussionsrunde.

Ca: [Lacht.] *Wallahi!* Du sagst das Gleiche zu meinen Kumpels, die du letztens getroffen hast, und sie werden dir sagen: „Was ist das???“ [Sie lacht.]

Cé: Du bist in *einem* Teil in Dakar groß geworden.

Ca: Sicher. Sicher.

Für Camille fehlt es in Dakar an *Leben*. Genauer gesagt: Sie kann hier kein ‚schönes‘ bzw. ‚glückliches Leben‘ führen. Bezeichnender Weise sind die Aspekte, die Camille für ihr Glück braucht, genau die, die andere junge Frauen, wie Khadija aus HLM oder Aida aus Medina, als *choser* diskreditierten. Camille stellt den Zusammenhang von *choser* und Klassenzugehörigkeit her, indem sie Segregation mit Differenzen im Konsumverhalten erklärt:

[Sie sprach gerade von den Frauen aus Kamerun, mit denen sie sich angefreundet hat.] Ich verstehe mich gut mit ihnen. Aber es gibt viele Disparitäten hier in Dakar. So ist es halt. Zum Beispiel: Wenn du mit meinen Freunden rumhängen würdest, würdest du dir sagen: „*My god*, sie sind total versnobbt.“ [Wir lachen.] Dabei machen sie es nicht mit Absicht. Der beste Freund meines besten Freundes zum Beispiel, das ist der Sohn eines Ministers. Stell dir vor, dieser Typ, der kauft sich Taschen! Taschen! Von [Edel-Marke] für 40 000 Euro. Ich schwöre dir! Na gut... Was soll man sagen.

Auch die Jungs aus Camilles Welt sind also mit *choser* beschäftigt, also einem Verhalten, das Khadijas Standpunkt entsprechend ‚entmännlicht‘ erscheint. *Choser* und Männlichkeit sind für Camille keine Widersprüche. Im Gegenteil: Über *choser* macht sie den ‚Snob‘, den Mann der Oberklasse gar zum Repräsentanten seiner Klasse.

In einem Moment provoziere ich Camille, indem ich zu ihr sage, dass es im Grunde das ‚schöne Leben‘ sei, das ihr fehle. ‚*La belle vie*‘³¹ ist ein Konzept, das in die gleiche Richtung wie *choser*

³¹ Nicht zu verwechseln mit emanzipatorischen Konzepten des Guten Lebens wie *Buen Vivir* zum Beispiel.

geht, aber eine postkoloniale Kritik durchklingen lässt. *La belle vie* bedeutet *choser*, aber bezieht sich auf westliche bürgerliche Formen der Lebensgestaltung. In pejorativer Absicht wird *la belle vie* mit kolonialer Dekadenz assoziiert, die nicht nur weiße, sondern auch Afrikaner*innen praktizieren können. Dakarer Orte des schönen Lebens, an denen es sich ‚westlich‘ bzw. ‚kolonial‘ leben lässt, habe ich vor dem Hintergrund der Geschichte mit ‚*Petit Paris*‘ codiert (siehe auch Barry 2017, 174ff.). Diesen Spitznamen erhielt Dakar während der Kolonialzeit, als die Attraktivität Dakars als imperiales Zentrum dadurch gesteigert werden sollte, dass Orte arrangiert wurden, an denen Europäer*innen dem ‚metropolitischen‘ ‚Pariser‘ Lebensstil nachgehen konnten. Cafés, Restaurants und Kinos auf dem Boulevard Ponty, dem „*great white way*“ [sic!] (Lengyel 1941, 30), sollten die Stadt zum „*Paris of the Tropics*“ (Lengyel 1941, 31) machen, zu einem *Petit Paris*, zur ‚kleinen Schwester‘ der Kolonialmetropole, an dem sich Europäer*innen heimisch fühlten. Bis heute zieht sich die Assoziation von Dakar als ‚kleiner Schwester von Paris‘ durch den Raum, zum Beispiel in Form von Hotels, Boutiquen, Cafés und Restaurants, die Namen wie „*Petit Paris*“, „*La Parisienne*“ oder schlicht „*Paris*“ tragen. Sie suggerieren, wie die Hotelbesitzerin Fatimaa (55) erklärt, nicht nur Pariser Chic, sondern sind auch bekannt für ihre tubaab-Kompatibilität (Notizen, August 2013).

Dakar, c'est Paris! [Dakar, das ist Paris!] (Schwarze Person aus Conakry, Notizen, April 2010)

Du findest hier alles, was du in Paris hast. Aber leider ist es auch genauso teuer, wenn nicht teurer. (Französische Person, Notizen August 2013)

Die westliche Metropole, neben Paris auch verkörpert durch Großstädte wie London, New York oder „Atlanta“, ist die Norm, anhand derer Dakar gemessen wird. Paris ist der Ort der „guten Dinge“ [„*bonnes choses*“] (senegalesisches Mädchen mit französischer Mutter, Notizen Februar 2014).

In Bezug auf das Thema Segregation ist zwei Aspekte einzugehen, die durch diese Passage deutlich werden: die Forderung nach dem *Ausbau* von Petit-Paris-Zonen und ferne nach deren *Abspaltung*. Camille geht es nämlich zum einen darum, Petit Paris, der teuren Seite der Stadt, die ihren Konsumwünschen entspricht, zu erweitern: „Man weiß nicht, was man mit dem Geld machen soll.“ Petit Paris kann sie glücklich machen, vorausgesetzt es bleibt nicht *petit*, sondern erwächst zu einer Stadt, einer ‚Metropole‘, vergleichbar mit denen „in den Vereinigten Staaten oder Europa“. Camille spricht hier in der Rolle der neuen Afrikanischen mittelständischen Konsument*innenklasse, von der vielerorts gesprochen wird. Deren Erscheinen wird von wachstumsorientierten Stimmen begrüßt, von globalisierungskritischen jedoch oft als

gefährlich eingestuft wird. Ohne selbst darauf Bezug zu nehmen geht Camille hier eine Komplizenschaft mit dem Staat ein: Auch sein Ziel ist es, Dakar auf internationales Niveau zu heben und zur „city“³² zu machen.

Dakar zu einer Metropole zu machen, bedeutet, und damit komme ich zum nächsten Punkt, nicht nur Petit Dakar auszubauen. Auch die ‚unparisischen‘ Teile, vor allem die Marginalisierten der Stadt müssen entfernt werden. Die koloniale Praxis der Vertreibung stadtbildschädigender „menschlicher Störfaktoren“, [„*désencombement humains*“] [sic!] – informelle Arbeiter*innen, Bettler*innen, Sex-Arbeiter*innen, Straßenhändler usw. wird dahingehend vom senegalesischen Staat fortgeführt (Faye und Thioub 2003, 95ff.). Mit anderen Worten: Die Marginalisierten finden im nationalen Projekt keinen legitimen Platz. Ibrahima Thioub und Ousseynou Faye betten setzen diese Politik in Zusammenhang mit neoliberalen Strukturen, auf die die Regierung damit antwortet, Senegal anziehend für Tourist*innen und Investor*innen zu machen und Kredit- und Finanzinstitutionen zufriedenzustellen. ‚Sicherheit‘ im eurozentristischen Sinn (ohne „Störfaktoren“) ist für diese Geschäftsbeziehung Voraussetzung (Faye und Thioub 2003, 93, 101, 106ff.).

Mehr Abspaltung von den Marginalisierten und ‚Sicherheit‘ fordert auch Camille: „du kannst nicht einmal einen Café trinken, ohne dass dich jemand anbettelt“. Über diese Abgrenzung positioniert sie sich: Solange die Marginalisierten anwesend sind, kann sich Camille nicht mit Dakar identifizieren: „Dakar, das ist es nicht.“ Camille ist nicht auf der Seite der Marginalisierten, nicht auf der Seite der Dakarer, diese Grenze macht sie deutlich. In diesem Zusammenhang müssen die Abkapselungsstrategien erwähnt werden, die bei einkommensstarken Gruppen alltäglich zu beobachten sind: Das Errichten von Türen und Toren zu Petit-Dakar-Zonen und -Wohnräumen, deren Überwachung durch Security-Personal, das Bewegen durch Dakar in hochgestellten, klimatisierten Wagen, das Spazieren in geschlossenen Gärten, das Baden an privatisierten Stränden und Pools... Mit diesen Praktiken wird der Kontakt mit den Marginalisierten, mit Dakar eingedämmt. Durch sie wird die postkoloniale Spaltung der Stadt reProduziert.

Die Perpetuierung der dualen Stadt ist ein Phänomen, das auch in anderen Postkolonien zu beobachten ist (Abu-Lughod 1980, 271f.). Janet Abu-Lughod betont in ihrem Buch über post-in-dependente Rabat die Brisanz dieser Situation:

³² Radiosendung *France Culture* zum Weltsozialforum in Dakar, 2011 (Notizen 2012).

This segregation was a translation, onto the spatial pattern of the city, of the widening gap between a small elite and a growing number of urban poor, perhaps no more and no poorer than before, taking the country as a whole, but now *more visible* and *less excusable*. (Abu-Lughod 1980, 258, Herv. C.B.)

Während Afrikanische Oberschichten Petit Paris zunehmend für sich beanspruchen, haften der klassistischen Segregation weiterhin rassifizierende Tendenzen an. Sie äußern mitunter darin, dass Petit-Paris-Orten ein europäisches, westliches, weißes bzw. tubaab Image zugesprochen wird und auch als solche gepflegt werden (Faye und Thioub 2003, 99; Biaya 2001, 75, 81f.).

Auch diese Entwicklung weist Parallelen zu Rabat auf:

Although the foreigners were mostly gone, the old remnants of ethnicity and caste had left strong stigmata on specific quarters of the city. Even small pockets of non-Moroccans and non-Muslims were sufficient to demarcate and identify the zones of highest status in the metropolis, serving as phantom indicators to the new basis for social stratification, namely, socio-economic class.

In this transformation from caste to class, zones that were commodiously build and equipped to accommodate a foreign ruling caste were inherited by an indigenous upper and middle class; furthermore, entire suburbs were built on the „Westernized“ model, into which this class expanded. (Abu-Lughod 1980, 272)

Gleichzeitig bleibt der Kontakt, wie ich im Alltag des Öfteren beobachte, zwischen weißen und Schwarzen außerhalb von Arbeitsverhältnissen in Postkolonien minimal und die Produktion abgespaltener Orte für weiße eine gängige Praxis (Notizen 2009-2015 und Quashie 2009 für Dakar; Pierre 2013, 71; Leonard 2010, 79ff., 116ff.; Baaz 2005, 87ff.; Kothari 2006 für andere Postkolonien).

Die Medizinische Grenze bleibt in der Postkolonie relevant:

[The] separation of dwellings based on income or class continues have a racial referent. [The] city center is dominated by luxurious blocs of flats designed for expatriates; new dwellings outside the center is separated by income and de facto, therefore, by race. The location of Medina, which is bounded to the east and west by wide roads, as well as the ‘cosmetic’ effect of building new dwellings along its periphery, keeps European visual contact with African urban life at a minimum while travelling from residence to work, to the club, to the beach or to school. Dakar still bears the obvious marks of accommodation to European tastes. (Cruise O’Brien 1972, 240f.)

Alte koloniale ökonomische Machtverhältnisse lassen sich an der Stadtstruktur ablesen. Die *color-line* stellt sich dabei als Problem heraus, das Dakar „in das 21. Jahrhundert hineinträgt“ (Mohanty 2003e, 187).

Postkoloniale Differenzen

Die räumliche Aufteilung der Stadt verkörpert die klassistischen Disparitäten, die Dakars Gesellschaft prägen. Sie äußern sich in unterschiedlichen Bezügen zur Stadt, als offener

Konflikt oder auch in gegenläufigen Zugehörigkeitserfahrungen, in unterschiedlichen ‚Wirs‘. Solche postkolonialen Disparitäten werden sichtbar, wenn die Erfahrungen unterschiedlich verorteter Frauen gegenübergestellt werden.

Klasse und Bezug zur Stadt

Wir haben gesehen, dass Camille ein Interesse daran hat, dass es mehr Räume in Dakar gibt, in denen sie ‚leben‘ kann. Das vorhandene Petit Paris ist ihr bislang zu klein. Auf die Stadt bezogene Perspektiven fallen bei den Personen, die die andere Seite der Stadt bewohnen, ganz anders aus. In erster Linie ist hier der Unterschied in der ökonomischen Macht zu benennen: Während Camille zum Beispiel nicht weiß, was sie in Dakar mit ihrem Geld anstellen soll, bewohnen junge Medinerinnen eine Welt, die teuer ist, die groß ist und in der „händeringend nach Geld gesucht [wird]“ (Adama).

Die Welt ist in einer Krise. Weil das Leben teuer ist. Das Leben ist teuer und sehr schwer. [...] Jeden Monat musst du die Miete, den Strom, das Wasser zahlen. Das ist schwer. (Aida, Februar 2012)

Wir leben in einem Viertel, in dem die Lebensbedingungen wirklich... Die Armut, die Lebensbedingungen. Du hast Leute, die nicht einmal das Geld haben, um zwei Kinder zu ernähren. Das ist schlimm. In anderen Ländern... Ich weiß nicht, es gibt da etwas... vielleicht Korruption oder so... Wir haben viele, viele Millionäre, die auf internationaler Ebene anerkannt sind, aber, wie soll ich sagen, jeden Moment verdreifachen sich die Preise für Grundnahrungsmittel. Die Gaspreise, davon spreche ich erst gar nicht. Als ich elf war, kostete Gas 1 500. Heute sind es 3775, 3700, irgendwie sowas. Bald werden es 3 800 sein. Das ist schlimm.

Gambia, das ist ein ganz kleines Land. Das Gas kostet 1 500. Ein ganz kleines Land. Nicht mal fünf Millionen Einwohner. Ein ganz kleines Land. Mit einem Präsidenten... einer Bevölkerung... Sie sind so *glücklich* dort. *Aber wir, wir sind so viele, mashallah!* Zwölf Millionen Einwohner. Wir können nichts machen, jeden Tag steigt der Reis. Man sagt uns: „Nächste Woche wird es wieder so sein.“ Das wird sich nie ändern. (Safi, Februar 2012)

Den beiden Medinerinnen erscheint ihr Lebensraum nicht klein, sondern groß. Als Aktivistinnen aus dem ‚großen Dakar‘, dem *eigentlichen* Dakar, das der Prekarisierung gegenübersteht, fühlen sie sich verantwortlich, „etwas für [die] Gemeinschaft zu machen, zur Entwicklung [der] Kommune beizutragen“ (Kadiali): „Du musst etwas zurückgeben, es ist dein Land, deine Gemeinschaft“ (Diarra). Das Große Dakar wird zu einem ganzen Land. Fatima kommt aus dem Viertel, das passender Weise ‚Grand Dakar‘, Großes Dakar, heißt und neben Medina liegt und eine ähnliche Geschichte hat. Im Interview gibt sie mir ein Beispiel für ihr Engagement im Großen Dakar, in dem immer „viel zu tun“ ist:

Fatima: Ich versammle manchmal die Jugendlichen, um eine Straße sauber zu machen. Weiß du, ich wohne in dieser Straße. Wenn ich komme, grüße ich alle jungen Frauen. Es gibt Straßen,

die ein bisschen dreckig sind. Wir machen gratis sauber. Ich organisiere dann, ich weiß nicht, hundert Jugendliche. Ich sage zu ihnen: „Morgen machen wir den *Set Slam*.“

Céline: Den was??

F: *Set Slam*. Das sind einfach ‚Tage der Sauberkeit‘. Wir stehen früh auf, wir fegen, machen sauber, malen usw. Wenn du hundert Jugendliche versammelst, kann es sein, dass du am Tag der Arbeit nicht mal die Hälfte hast. Aber wenn du zum Beispiel sagst: „Morgen machen wir eine Party [ich lache] und es gibt Essen,“ bist du sicher, dass du ohne groß zu informieren zweihundert Leute hast. *Tchip...* Die Leute... Aber es gibt arme Leute, die, wie soll ich sagen, die sich aufrichtig und mit viel Ambition aufopfern, siehst du?

C: Meinst du, es wird mit dem Alter weniger?

F: Ja. Weil man keine Zeit mehr dafür hat. *Tchiip*.

C: Ja, es sind die Verpflichtungen.

F: Mit den Jugendlichen war das genau vor Schuljahrbeginn, als wir den *Sed Slam* gemacht haben. Mit der alten Organisation hörte das schon hier auf. [Sie zeigt auf eine naheliegende Straßenecke.] Aber beim letzten Sauberkeitstag haben wir viel mehr Leute versammelt. Sie haben gut gearbeitet an diesem Tag. Bereits vor Mittag hatte sie die Böden gefegt, die beiden Straßen da auch. [Sie lacht.] Und, nur um es dir zu beschreiben, ich selber war erstaunt, denn am AIDS-Tag haben wir mit den Jugendlichen hier bei der Apotheke begonnen, die Graffitis waren 300 Meter lang.

Ich hatte gleichzeitig ein Plenum außerhalb. [...] Mit meiner alten Organisation, wir mussten ein *dispatching* machen. Das läuft manchmal heiß her. Alle sagen, was nicht funktioniert, *xam nga*. Ich war überhaupt nicht zufrieden. Wir waren da, sie ziehen einfach um, informieren und nicht, gehen einfach. Ich sage dir, wir schrien uns an, wir diskutierten... Am Ende haben sie nachgegeben und sich bereiterklärt, den Finanzabschlussbericht zu machen. In Bezug auf unser Material: Wir hatten Schubkarren, Besen und alles. Eine unserer regelmäßigen Aktivitäten war von Zeit zu Zeit die Straßen zu fegen. Naja, ich komme jedenfalls von diesem Plenum zurück, und ich sehe, die Jugendlichen hatte schon alles fertiggemacht. [Sie lacht.]

C: Wow! [...] Wie finanziert ihr das?

F: Wir hatten keine Finanzierung. Wir haben bei null angefangen. Als wir die Organisation gegründet haben, dachten wir uns: „Wir haben keine Fonds, organisieren wir doch eine Party!“ Wieviel hatten wir? Nicht mal 40 000. Denn wenn wir den *Set Slam* machen, sammeln die Jugendlichen Spenden. Das waren dann insgesamt 40 000. Mit diesem Geld haben wir Supporter-Karten gedruckt. Siehst du? Und so haben wir eine kleine Summe zusammenbekommen. Damit haben wir die Moderation für die Party bezahlt. Ich glaube, am Ende hatten wir sowas wie 300 000.

C: !

F: [Lachend] Ja, sieht so aus. In 2001. Weißt du, zur ersten Party, da kommt jeder. Alle jungen Leute. Weil es etwas Neues ist, alle sind am Start. Es war super! Später haben wir zum Beispiel religiöse Konferenzen organisiert, während des Ramadan. Wir sprachen über das Thema Bildung und die Frau oder so.

Fatima ist Teil von *Set/Setal*, einer Bewegung der ‚anderen Seite der Stadt‘, des eigentlichen Dakars, bei der Bewohner*innen durch Saubermach- und Graffiti-Aktionen ihren Lebensraum aufwerten. Ihre stadtpolitische Dimension ist offenkundig, wie Mamadou Diouf erklärt:

Literally, *Set* (clean) and *Setal* (to clean up). Together, the two terms also refer to notions of order and "moral cleanliness" in the face of the corrupt ruling class. It designates a

circumscribed and orderly territory - the neighborhood - against marginality and informal trade and non-regulated economic activities. [...] The movement aims to improve the environment of the neighborhoods, to remove the garbage and dirt. But it also seeks to clean up -or reform - political and social practices. [...] The historical frame that emerges here to mark out the founding events of Set/Setal could be enlarged to include the crises of the schools and universities; the lost school year (1987-1988), for instance, was a clarion call for a series of strikes, demonstrations, and riots during which students, the unemployed, and marginals attacked urban symbols and signs of power on the Plateau. In the beginning of 1990, before the clean up operations began, violent attacks against drinking establishments in the Medina and the borders of the Plateau and the assault against the "hooligans" (voyous) who occupy the Corniche represent the "moralizing" and political aspects of this same movement. [...]

[Set/Setal] is a direct response to the rapid degradation of public infrastructure, the almost nonexistent collection of garbage in popular neighborhoods and the Plateau due to the crisis of SOADIP (private clean up company), and poor relations between this latter company and the new municipality. The new municipality's lack of technical and financial means lasted until the creation of a new semi-private clean up company (SIAS). Dakar had been left in a repulsive state due to the State's desertion of the public service sector and the municipal authorities' incapacity to take up the slack. (Diouf 2005)

Die Beziehung zur Stadt ist auf dieser Seite alles andere als abkapselnd. Während sich die Dominanten der Stadt (Staat und obere Konsument*innenklassen) von Dakar abwenden und Enklaven den ‚kleinen Paris‘ bilden, findet hier eine proaktive Auseinandersetzung und Appropriation des Raums statt. Die jungen Aktivistinnen aus Medina und Grand Dakar *identifizieren* sich mit der Stadt. Und wie aus Dioufs Zitat hervorgeht, ist sie ein charakteristisches Element der politischen Kultur des post-in-dependenten Dakars – des Großen Dakars zumindest.

Offene Klassenkonflikte

Diese unterschiedlichen Auseinandersetzungen mit der Stadt verlaufen oft, aber nicht immer aneinander vorbei. Geraten sie aneinander, treten die Diskrepanzen offen zutage. Zum Beispiel als Kämpfe zwischen Wohlhabenden und weniger Wohlhabenden. Camille erzählt:

Ich bin in Maristes [wohlhabendes Mittelklasse-Viertel] zur Schule gegangen. Dort gab es zwei Programme. Das französische und das senegalesische. [...] Es waren getrennte Klassen, weil das französische Programm ein bisschen teurer war als das senegalesische. Es gab also auch Eifersuchteleien. Das senegalesische Programm, das so war ein bisschen... Weißt du, hier in Senegal sind die Leute sehr schnell beleidigt [*aigris*]. Ich erinnere mich, dass wir einen Handballkurs hatten... wenn die uns fingen!... Wenn sie den Ball warfen, zielten sie auf unsere Köpfe! Ich schwöre dir, ich kann mich gut daran erinnern. Jedes Mal, wenn wir ein Spiel gegen das senegalesische Programm hatten, dachten wir: „Puuuh! Die werden uns fertigmachen!“ [Sie lacht.] Man hatte das Gefühl, sie seien wütend. ... Sie rächten sich! (Februar 2012)

Wie aus den nun folgenden Zitaten wohlhabender Dakarer herauszulesen ist, werden solche Konflikte aus Oberklasse-Perspektive als Begegnung mit den *classes dangereuses*, den ‚gefährlichen Klassen‘, erfahren, vor denen es sich zu schützen gilt.

X: Bei uns wurde letztens eingebrochen. Sie haben alles mitgenommen, Computer, Festplatten, Schmuck – alles. Wir suchen eine neue Wohnung. Ich habe schon viele Gegenden in Dakar ausprobiert. Ich will ab jetzt nur noch in Mermoz wohnen. Das ist *sicherer*. (Reiche Dakarerin, Februar 2012)

Y: Man muss versuchen nicht aufzufallen. Sonst schaffst du Neid. Und das ist *gefährlich*. Man darf den Leuten *nicht vertrauen*. (Diasporischer Dakarer, August 2013)

Z: Mich nervt es, dass die Senegalesen mich *unfreundlich* behandeln nur, weil ich weiß bin und sie denken, ich sei reich. (weiße in Dakar lebende Frau, Februar 2014)

Das Teilen von Informationen darüber, wo ‚in Sicherheit gelebt werden kann‘, wie man sich ‚sicher‘ durch Dakar bewegt, ist Bestandteil alltäglicher Konversationen. Es geht letztlich darum, ein Leben zu führen, ohne von den Marginalisierten gestört zu werden. Und die Störung beginnt manchmal bereits, mit der Gegenwart der Armen, die Wohlhabende mit der „traumatisierenden“ sozioökonomischen Kluft konfrontiert.

Aus der Perspektive der Medinerinnen werden nicht die Marginalisierten als für die soziale Spaltung verantwortlich gemacht. Sie greifen auf neokolonialismuskritische Diskurse zurück, bei denen Gewalt und Diebstahl von den Wohlhabenden ausgeht.

Es gibt hier in Senegal ein Sprichwort, das sagt: „Die, die arm sind, werden immer arm sein. Die, die reich sind, werden sich immer weiter bereichern.“ Weil sie sich immer bereichern, sich entfalten wollen. Sie kümmern sich nicht um die, die *à côté* [daneben] sind. Das ist nicht gut. [...] Wir müssen *dirigeants* [Staatschefs] finden, die nicht... die nicht nur daran denken, unsere Ressourcen, unser Geld zu stehlen, alles zu plündern, was uns bleibt. (Safi, Februar 2012)

Das Geld, das sie ausgeben, um mit ihren Jets zu verreisen und in Klassen zu buchen, die... Keine Ahnung, ob das Klasse A oder B ist. [Sie lacht.] Ich weiß das nicht mal, ja? Sie verschwenden das Geld, kaufen Lampen für 1 Mio., wie der Sohn des Präsidenten. Solche Sachen! Das sind Dummheiten! (Khadija, August 2013)

Diese Aussagen legen die Betonung auf die ökonomische Dimension des sozialen Konfliktes. Es geht um Geld. Wegen seiner asymmetrischen Verteilung wird gestritten, gekämpft. Die eine Seite will *ihr* Hab und Gut von den Marginalisierten schützen, die andere Seite, *à côté*, will das zurück, was ihr weggenommen wurde.

Klassenbezogene Wirs

Diesen Interessenskonflikten entspringen unterschiedliche Konstruktionen Zugehörigkeit: unterschiedliche ‚Wirs‘ (Code). Bei Camille wird dies sichtbar, wenn sie von sich und „meinen Freunden“ spricht und ihre Erfahrung des sozialen Konflikts so als Gruppenerfahrung beschreibt. Camille zählt mich zu diesem Kreis dazu. Mir allerdings erscheinen die Klassenunterschiede zwischen mir und Camille, aber besonders zwischen uns beiden und dem „Freund ihres Freundes“, von dem sie oben erzählt (der Taschen zu horrenden Preisen kauft), gewaltig. Worauf ihre Gruppenkonstruktion dennoch hindeutet, ist, dass unsere Partizipation in dieser Gruppe denkbar ist – und praktikabel.

Konstruktionen klassenübergreifender ‚Wirs‘ äußern sich auch bei tubaabs. Uma Kothari spricht in diesem Zusammenhang von den „*camaraderies*“ (Kothari 2006, 245) unter weißen, bei denen sich weiße auch mit wohlhabenderen Afrikaner*innen vergesellschaften – so auch mit mir (Barry 2017, 176, 181ff.). Ich werde von weißen in Dakar eingeladen, eingeweiht:

X: Kommen Sie doch vorbei, heute Abend gibt es eine Gala in der [tubaab-Land] Botschaft.

Y: Und ich sage Ihnen, ganz im Vertrauen, also die Senegalesen...

Z: Ahh, Barry... Den Namen habe ich noch nie gehört. Kommt er aus Spanien? [N.B.: Barry ist ein sehr bekannter guineischer Name, der aufgrund der großen Anzahl von Guiner*innen in Dakar verbreitet ist und an vielen Boutiquen, Cyber-Cafés etc. erscheint. Diese Unkenntnis und vor allem die Zuteilung zu einem europäischen Land erstaunt mich.] (Notizen, März 2012)

Mein Schwarzsein wie auch die Möglichkeit meiner Solidarität mit Schwarzen werden in solchen Momenten nicht in Erwägung gezogen. Trotz unserer rassifizierten Differenz werde ich von weißen in Dakar als ‚eine von uns‘ gelesen. Dabei sollte uns die Differenz aufgrund unserer Erfahrung in Deutschland bzw. Europa vertraut sein. Diese Konstruktion deckt sich unterdessen mit meiner Erfahrung in Medina, Grand Dakar und HLM – wo ich ebenfalls den weißen zugezählt werde. Unabhängig von rassen- und klassenmäßiger Verortung, die ich aus Berlin kenne (Schwarz und mittelklasse), falle ich in Dakar eine Gruppe, die sich über die Nähe zu den ‚Reichen‘ und ‚weißen‘ definiert, die gleichzeitig die Distanz zu ‚den Senegalesen‘, den ‚Schwarzen‘, den ‚Nicht-Reichen‘ bedeutet.

Bei den jungen Frauen aus Medina ist auffällig, dass die Konstruktion des Medinischen Wirs mit der Konstruktion eines senegalesischen und Afrikanischen Wirs korreliert: „meine Gemeinschaft“, „mein Land“, „wir in Senegal“; „unser Viertel“, „wir Afrikaner“... Diese patriotische Note bleibt in Camilles Zugehörigkeitskonstruktion aus. Zählen wir diese beiden Tendenzen zusammen, erwächst ein Bild, in dem das Medinische ‚Wir‘ das Senegalesische,

das Afrikanische ist: Medina ist Senegal, eédina ist Afrika. Und Camille ist nicht Teil davon – nicht aus ihrer eigenen Sicht, und impliziter Weise auch nicht aus derer der jungen Medinerinnen. In diesem Sinne wird sie, als Verkörperung der dominanten Klasse, zur ‚Anderen von Senegal‘, zur ‚Anderen von Afrika‘. Ihre Klassenzugehörigkeit trennt sie nicht nur von Medina, sondern auch von der Nation und vom Kontinent.

Aneinander vorbei bzw. entgegenlaufende Bezüge zur Stadt, Interessenskonflikte und daraus fließende getrennte ‚Wirs‘ lassen die medinische Herkunft als *spezifische* Verortung fassen. In dieses Wir fallen, um den von Camille gesponnenen Faden aufzunehmen und die Perspektiven der interviewten jungen Frauen zusammenzubringen, nicht nur Mediner*innen, sondern auch Leute aus Vierteln wie Grand Dakar oder HLM. Die HLM (Akronym für *Habitat à Loyer Modéré*, französisches Sozialbau-Modell) sind dabei ein Spezialfall, denn sie gehören zu den Vierteln, die in der Kolonialzeit für die *classe moyenne* aufgebaut wurden (Phillips 1981, 155, 235f.). Auch heute leben viele Angestellten- und Beamtenfamilien hier. Trotzdem sind die HLM eher auf der medinischen Seite der Grenze zu verorten als der anderen: Erstens sind sie ein Schwarzes Viertel und zweitens wird auch hier die „die Krise erfahren“ (Aida). Ein Beispiel: Ich frage Khadija, ob das Gehalt ihres Ehepartners, der als Informatiker bei der Zentralbank arbeitet, ausreichend sei, um die Rechnungen zu zahlen.

Naja, eigentlich schon, denn, wenn du in die *Banlieues* [Vororte] gehst, siehst du Leute, die kein Wasser in ihrem Haus haben. Es gibt nur einen öffentlichen Wasserhahn. Du kommst, du zahlst 50, du schöpfst das Wasser, gehst wieder. Im Gegensatz dazu haben wir hier in HLM *Glück* [chance]. Naja, es sind die *Mittelreichen* [*moyens riches*, Wortschöpfung], die hier leben, Leute, die Mittel haben [*qui ont les moyens*]. Bei 2000 sagen wir: „Das ist zu viel!“ Aber wir können das zahlen, weil es noch nicht bei 10 000 ist. 2 000 ist noch erträglich. Aber ein bisschen mehr, das wäre teuer. Von dieser Seite haben wir *Glück* [chance]. Und auch für den Strom. Wir haben Glück, dass unser Cousin bei der nationalen Stromversorgung arbeitet. Sonst wäre das extrem teuer. Allein in diesem Monat müssen wir 8 000 zahlen, meinte Bintou. Und 8 000 für uns, das wären normalerweise 80 000 [ca. 130 Euro]. Ich schwöre dir. Normalerweise müssten wir 80 000 zahlen.

Und zurzeit wird davon gesprochen, die Preise zu erhöhen. Das ist zu teuer. Es ist, weil sie [Gas?] benutzen. Wenn wir nicht von [Gas?] abhängig wären, wäre die Rechnung nicht so hoch. Deshalb gibt es Familien, die nicht einmal mehr den Kühlschrank benutzen. Sie versuchen zu sparen. Wir müssen das auch.

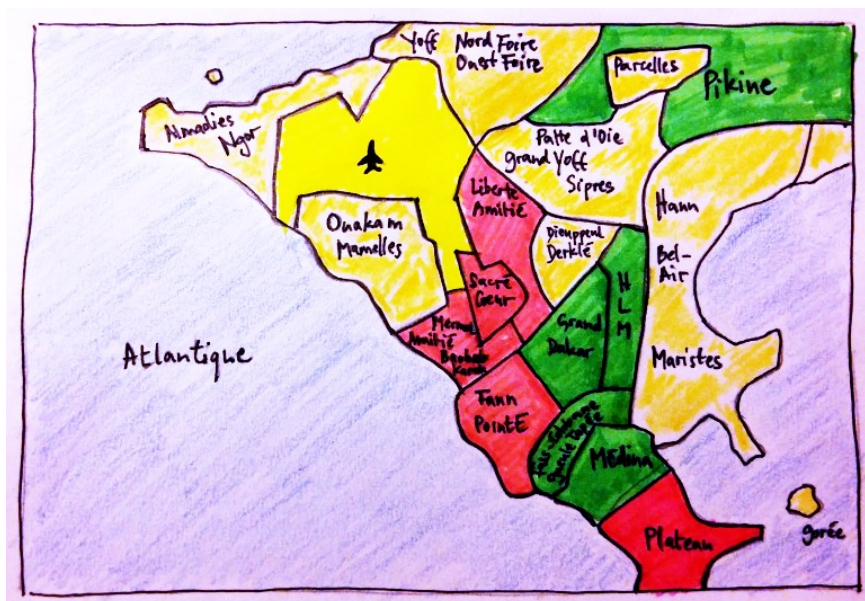
Sozioökonomische Krisenerfahrungen machen also auch die Afrikanischen „Mittelreichen“. Dieser ‚Seitenwechsel‘ der HLM, der sich durch die Analyse herausarbeiten lässt, symbolisiert die Prekarisierung der ‚*classe moyenne*‘ (Mittelklasse) und die wachsende Kluft zwischen arm und reich im fortgeschrittenen Kapitalismus, die sich in Afrikanischen Staaten als besonders rapide manifestiert. „*De l’autre côté*“, auf der anderen Seite, gibt es die *classe supérieure* (Oberklasse), die aus wohlhabenden Afrikaner*innen und tubaabs konstituiert ist. Ihre

Mitglieder wohnen in Sacré Cœur (wo Camille wohnt), Baobab (wo ich wohne), Mermoz (wo Camilles Freundin wohnt). Diese Orte gehören zum einem Gebiet, das SICAP heißt. Es umfasst Wohnviertel, die in den 1950ern von der Kolonialregierung für die *classe supérieure* aufgebaut wurden, und bis heute von der postkolonialen Immobiliengesellschaft SICAP verwaltet werden. Die Verortung auf dieser Seite der Stadt, auf der Seite der SICAP, steht der Verortung Medinas gegenüber.

Medina und SICAP erwachsen hier als soziale Kategorien, die abstrahieren und interne Disparitäten innerhalb der Viertel bzw. Klassen sowie die Unterschiede zwischen den Vierteln verallgemeinern. Einige dieser Differenzen habe ich bereits besprochen, andere vertiefe ich im Laufe meiner Argumentation noch. Zunächst soll diese Reduktion die *strukturelle* Dimension der Diskriminierung junger Medinerinnen in der Bildungs- und Arbeitswelt greifbar machen.

Es ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 1: *Carte en colère* von Dakar (2015)



Dies ist eine „wütende Karte“. Ich habe sie in Anlehnung an das Konzept der *Cartes en colère*, von Phillippe Reckacewitz gezeichnet.³³ *Cartes en colère* sind handgefertigte Karten, die soziopolitische Verhältnisse dramatisieren. Die Perspektive der*s Betrachter*in wird dadurch

³³ Siehe das Interview mit Reckacewitz *Je Fais des Cartes en Colère (Ich mache wütende Karten)*, 09.10.2011 (<http://www.brunocolombari.fr/Philippe-Rekacewicz-Je-fais-des>, 10.11.2015).

expliziter. *Cartes en colère* versuchen nicht, den Konstruktionscharakter von Karten zu verbergen, hegen keinen Anspruch auf eine objektive, realistische Repräsentation der Welt. In gewisser Weise kann auch die Soziologie, die ich praktiziere, *sociologie en colère*, wütende Soziologie, genannt werden.

Die vorliegende Karte dramatisiert die Aufteilung der Stadt, wie ich sie in meiner Argumentation darstelle. Die gelben Flächen sind Teile, die nicht explizit Gegenstand meiner Analysen sind; die orange gefärbten repräsentieren die privilegierten Viertel: das SICAP-Gebiet (Sacré Cœur, Baobab, Mermoz etc.) einschließlich der Residenzviertel Point E und Fann; die grünen sind die Räume der Marginalisierten, also derer, die die sozioökonomische Krise erfahren: HLM, Grand Dakar, Medina im Stadtinneren, Pikine in der Banlieue. Das Plateau am Süden ist der alte koloniale Stadtkern, wo die Kolonisierer sich zuerst niederließen, um die *ville blanche*, Petit Paris zu implantieren. Neben dem Plateau liegt im Übrigen die Insel Gorée, die seit dem 15. Jahrhundert der Ort war, über den der Menschen- und Naturressourcenhandel zwischen Europa, Afrika und Amerika stattfand. Genau über dem Plateau liegen, wie im historischen Rückblick beschrieben, Medina, HLM und Grand Dakar. Die Viertel Fass, Colobane und Gueule Tapée gehören zu ihnen. Es wird sich zeigen, dass die räumliche Verteilung nach ökonomischen Gesichtspunkten mit der Verteilung von Bildungs- und Arbeitschancen zusammenfällt.

Die Segregation der Bildung

Was hat es nun für Karriereeffekte, aus Medina bzw. aus SICAP zu sein? Inwieweit unterscheiden sich Bildungs- und Berufschancen in Bezug auf den Wohnort?

Ausschlüsse von ‚guter‘ Bildung

Erinnern wir uns an Kadialis Beschreibung von Medina. Als sie von der prekären Situation der Bewohner*innen sprach, hob sie die Relevanz von Bildungsdifferenz hervor.

Wir leben in einem *quartier populaire* [Arbeiter*innenviertel], [...] in dem das Bildungsniveau ziemlich niedrig ist und die Bevölkerung mittelmäßig wohlhabend ist... Um nicht zu sagen *arm*.

In der Bildungsbiographie der Abiturientin Aida wird die Relevanz des Ökonomischen konkret: Obwohl sie wenig Geld hat, besucht sie eine Privatschule. Über diesen Weg möchte sie dem krisengeschüttelten öffentlichen Bildungssystem entfliehen. Ihr Onkel übernimmt die Kosten. Im Interview erzählt sie von ihrem Wunschstudium. Ich frage sie, ob sie mit Hürden rechne.

Aida: Ja! Ich denke, dass es sehr schwierig sein wird. Denn heute ist in Senegal gar nichts einfach. Damit ich hier mein Studium mache... [Ich unterbreche sie.]

Céline: Was meinst du genau?

A: Na, dass du hier, in Senegal, wenn du etwas werden willst, viele Mittel haben musst. Ich denke, dass heute in Senegal nur *die* Leute ihre Ziele schnell erreichen, die Geld haben. Was heute in Senegal zählt, ist das Geld.

C: Ah okay. Und wie willst du das machen?

A: Wenn ich wenigstens studieren kann, wenn ich es schaffe, bis ans Ziel zu kommen. Einfach bis zum Ende kommen. Und dann schauen wir uns das Ergebnis an. [...]

Die Bildung ist schlecht, sehr schlecht [*nulle*, wörtlich: null, nichtig] geworden. Die Leute, die nicht die Mittel haben... von denen brechen viele die Schule ab. Weil die öffentlichen Schulen nicht in der Lage sind, etwas zu tun. Wenn ihr nicht die Mittel habt, riskiert ihr abzubrechen... Nur du selbst wirst verlieren.

C: Zurzeit streiken die Schullehrer, oder?

A: Sie verhandeln mit dem Staat, ja. Aber die Lehrer akzeptieren nichts von dem, was angeboten wird.

C: Am Ende müssen die jungen Leute dafür bezahlen, wenn sie ein Jahr zusätzlich machen müssen.

A: Ja! Und die Privatschulen hier kostet sehr viel, soo viel. Auch ich... Ich habe mich entschieden, dieses Jahr aus der privaten Schule rauszugehen. Ich werde rausgehen. Es ist soo teuer.

C: Ist nicht wahr.

A: Es ist teuer. Es ist schlimm, aber ist extrem teuer.

C: Du willst deiner Mutter helfen.

A: Ja, denn, wenn du das jeden Monat zahlen musst...

C: Wieviel kostet deine zurzeit?

A: 32 000 Francs [ca. 50 Euro]. Es ist so teuer. Alle zwei Monate 65. Es ist schwer. (Februar 2012)

Auch wenn es für Aida selbstverständlich ist, sich bilden zu wollen, ist es noch lange nicht selbstverständlich, dass ihr Wunsch auch praktikabel ist. Kritische Stimmen weisen auf die klassistischen Effekte der Zerrüttung der öffentlichen Bildungssysteme in Afrika hin, die sich in Senegal in Extremform ereignet (Mabizela 2007b; Federici, Caffentzis, und Alidou 2000; Gomis 2013). Diese Entwicklung ist zum einen Effekt der ansteigenden Nachfrage nach höherer Bildung im Zuge der post-independenten Öffnung der Universtätén, zum anderen verursacht durch die Wirtschaftskrise der 1980er und die darauffolgende Strukturanpassungspolitik, die für ihre rekolonisierenden Effekte bekannt ist (Sylla 1992, 407ff.; Federici 2000b, 19; Diaw 2007, 5; Mbembe 2001, 52ff.; M. C. Diop und Daffé 2004,

287ff.).³⁴ Die in diesem Rahmen eingeführten Kürzungen der Bildungshaushalte, führten insbesondere im höheren Bildungsbereich zu Finanzierungslücken, die bisherige Errungenschaften tiefgehend unterminierten (Barnes 2007, 14; Bako 1993, 171ff.; Sylla 1992). Die Effekte dieser Politik: überfüllte Universitäten, der Mangel an Ressourcen, die qualitative und quantitative Verschlechterung der Lehre, drohende *année blanches* („weiße Jahre“, das heißt Jahrgänge, in denen keine Abschlussprüfungen erfolgen), die Abhängigkeit von externen Finanzierungsquellen. Schüler*innen, Studierende und Lehrende reagieren mit Streiks, ansteigenden Abbruchquoten und Abwanderung ins Ausland bzw. in den privaten Bildungssektor (Tamba 2009, 114; Diaw 2007, 5; Mama 2003, 102f.; Federici 2000b, 23f.; Sarr 2012; N. Sall 1994, 696; Sylla 1992).

Privatbildung stellt für die meisten eine Exit-Strategie dar. Daher boomt die private Bildungsindustrie (Bako 1993, 174; Ogachi 2011, 31; J.-A. Goudiaby 2009, 82; Mabizela 2007a, 3) – und zwar auch in armen Vierteln (N. Sall 1994, 235). Wir sehen es etwa bei Adama, die den Besuch einer Privatschule als einzige Chance beschreibt, überhaupt, „wenigstens“ an Bildung zu kommen. Das Problem ist, dass die Privatisierung von Bildung existierende Klassenunterschiede verschärft, da nicht alle sich private Schulen leisten können. Worauf Teresa Barnes die Frage stellt: *“Have the post-colonial poor now been effectively barred from universities by neoliberal fee requirements?”* (Barnes 2007, 21).

It is almost inevitable that education in general, and HE [Higher Education] in particular, shall no longer be free in the various states of the African continent. This is indeed a sad reality because many African states cannot cope with the high demand for HE while they do not have enough funding to provide more learning resources. The establishment of PHEIs [Private Higher Education Institutions] then becomes justifiable under these circumstances. However, PHEIs, especially for-profit ones, largely or only enroll students who are able to pay. This situation further makes education a privilege for the few or an exclusive right of those who can afford to pay. In this way, the poor and disadvantaged groupings (*women*, people living with disabilities and those living in rural communities) are left out of the system as they have always been. (Mabizela 2007a, 33, Herv. C.B.)

Für die Meisten wird Bildung immer schwerer erreichbar. Vor allem ‚gute‘ Bildung entwickelt sich zu einem „Privileg der Reichen“ (Alidou 2000b, 232f.; N. Sall 1994, 681), einem Privileg derer, ‚die die Mittel haben‘.

³⁴ Senegal war der erste Staat in Westafrika, der ein Strukturanpassungsprogramm umsetzte. Ziel war die makroökonomische Stabilisierung durch die Kontrolle von Inflation und Wechselkursen, die Reduzierung öffentlicher Ausgaben und Staatsverschuldung. Konkret äußerten sich die Programme in Maßnahmen wie: Einfrierung öffentlicher Gehälter, Personalabbau, Devaluation des CFA und die Schließung vieler Unternehmen (M. C. Diop und Daffé 2004; Makhtar Diouf 1992; Faye und Thioub 2003; Berthélemy, Seck, und Vourc’h 1996).

Wenn du die Mittel hast, schickst du dein Kind auf eine Privatschule oder in die Schulen außerhalb. (Bintou, Februar 2012)

Gespräche über Bildung sind von der Frage nach *Bildungskosten* durchzogen. Khadija spricht über ihre (private) Uni:

Khadija: Es ist ein bisschen teuer, weil du im ersten Jahrgang 30 000 [ca. 50 Euro] im Monat zahlen musst. Du hast 9 Monate. Im zweiten Jahrgang hast du 40 000, im dritten 50 000 [ca. 75 Euro]. Und diese Uni ist eine von denen, die am *wenigsten teuer* sind [*une des moins chères*]. Ja! Es sind die günstigsten! Aber im Durchschnitt... Es gibt hier eine Universität, in Medina, da kostet das erste Jahr 50 000, das zweite 70 000, der Master 90 000 oder 80 000 [ca. 120 Euro] im Monat. Und wenn du fertig bist, ist dein Praktikum nicht einmal gesichert. Und normalerweise musst du ab dem ersten Jahr Praktika machen, um dich an das zu gewöhnen, was du lernst. Dort hast du nicht einmal das. Und du zahlst dieses ganze Geld, um herzukommen und dich hinzusetzen. Das ist zu teuer. Das ist zu teuer für einen Senegalesen, gerade für ihn. Und es gibt viele Guineer die herkommen. Du weißt nicht einmal, wo sie das Geld hernehmen. [Guineische Einkommen sind im Allgemeinen niedriger als senegalesische.]

Céline: Werden sie von ihrer Familie unterstützt?

K: Ja, es gibt welche, deren Brüder im Ausland sind, die Diaspos [*diaspos*]. Normalerweise sind sie es, die zahlen können. Wenn sie ein bisschen geben, kannst du hingehen und den Rest bezahlen. (Februar 2012)

Khadija hat viele Freund*innen, die ins Ausland gegangen sind. Ich frage sie, ob sie gerne auch ihr Studium außerhalb gemacht hätte.

Khadija: Am Anfang, gut, da wollte ich auch gehen. Aber letzten Endes dachte ich mir, das ist es nicht Wert. Denn es gab welche, die ihr Studium nicht weiterführen konnten.

Céline: Warum?

K: Finanzierungsprobleme. Weil du arbeiten und studieren musstest. Und wir, wir sind das nicht gewöhnt. Wir sind es gewöhnt zu studieren, du kommst zu deinen Eltern, essen, schlafen, ausgehen. Und dort, da musstest du die Rechnungen bezahlen, die Miete. Ich habe von den Mieten gehört! Es gibt viele, die zwei oder ein Jahr verloren haben, bevor sie weitergemacht haben. Also ist es vor allem das, was mir den Mut genommen hatte. Ich wollte gerne arbeiten und studieren. Aber diesen kleinen Job zu kriegen, das ist auch ein bisschen schwierig. Ohne Papiere.

C: Und das erzählte dir deine Freundin und dann hast du dich umentschlossen.

K: Es war, weil es welche gab, bei denen die Eltern das Studium finanzierten. Und das war schwer für die Familie. Denn manchmal rief sie an, damit man ihr 1000 Euro [ca. 650 000 CFA] schickt. Und für einen Afrikaner ist das zu teuer.

C: !

K: Ja! Sie hatte schon ein bisschen Glück, denn sie hatte zwei Brüder in den USA, ein bisschen verstreut, halt. Und ihr Vater aus Guinea musste ihr jedes Monatsende Geld schicken, damit sie ihre Miete und ihr Essen bezahlen konnte, das alles... Also hörtest du die ganze Zeit, wenn nicht 1000, dann 12 000 Euro [über 7,5 Mio. CFA]... Letztendlich sagte ihr Vater zu ihr, es sei zu schwer, und sie solle sich einen Job dort drüben suchen. Deshalb rief sie ihre Brüder oder Schwestern oder Kusinen in Europa oder USA an. Sie hat viele dort. Das ist es, was ihr vor allem geholfen hat. Naja, und da wir diese Situation kannten – und wir hatten nicht... [Sie lacht.] Es gab nicht genug Geld. Und deshalb habe ich es nicht riskieren wollen. Obwohl Moussa und Daouda usw. dort sind. Ich wollte nicht zu sehr stören, weil es bei ihnen auch nicht so gut lief.

Deshalb dachte ich mir, es wäre besser nicht nach Europa zu gehen und nicht alle Leute die ganze Zeit zu stören: „Schick mir dies, schick mir das.“ Das ist nicht einfach, halt. Gut, ich habe bevorzugt hier zu bleiben... Na gut, ich habe immer noch Lust hinzugehen, trotzdem... (Ebd.)

Die Klassendiskrepanz zwischen Frauen von dieser und der anderen, einkommensstarken Seite der Stadt erscheint in Momenten, in denen Camille im Unterschied zu Khadija durchscheinen lässt, wie selbstverständlich es für sie und ihre Freunde und Familie sei, *nicht* an öffentlichen Bildungsinstitutionen zu studieren bzw. beschult zu werden. Sie erzählt, wie sie ihr *Baccalauréat* (frz. Hochschulreife) gemacht hat, und

danach bin ich nach Frankreich gegangen, um zu studieren. Papa hat mir gesagt zu entscheiden.

Céline: Aber war es klar, dass du nach Frankreich gehst?

Ca: Ja. Das heißt... Moment – nach Frankreich zu gehen oder ins Ausland? Wolltest du sagen, ob es klar war, dass ich Frankreich wähle oder ob es klar war zu gehen [*partir*]?

Cé: Zu gehen.

Ca: Ja. Das war klar. Also das: Meine Eltern hätten es nie akzeptiert, dass ich mein Studium hier mache. Aber dann, ja, dann hängt es von dem Milieu ab. Aber generell, wenn die Eltern dich ins Ausland schicken können... Ich habe keinen Freund... Von den Leuten, die ich frequenziere, hat niemand sein Studium hier gemacht.

Cé: Ach ja?

Ca: Niemand! Niemand. Ich denke, es ist eine Frage des sozialen Milieus. Vielleicht. Weiß ich nicht. Ehrlich, ich weiß es nicht. Denn ich bin zum *Lycée Notre-Dame* [Gymnasium] gegangen, danach zum Maristes. Du hattest das französische und das senegalische Programm. Und im Allgemeinen haben die Leute, die das französische Programm machten... Zum Beispiel ich, wenn ich meine Klasse nehme, von denen sind *Alle* [*tout le monde*, wörtlich: die ganze Welt] entweder nach Frankreich oder nach USA gegangen, um zu studieren. Wenn ich die Freunde meines Bruders nehme: Alle. Das war einfach... Das war halt einfach normal, ich weiß nicht, wie ich es erklären soll. [...]

Cé: Aber all diese Eltern deiner Freunde haben nie in Erwägung gezogen ihre Kinder zur UCAD zu schicken?

Ca: Was ist das?

Cé: [Ich lache.] Du bist zu lustig, Camille!

Ca: [Sie lacht.] Nein, Moment.

Cé: Université Cheikh Anta Diop.

Ca: Aaaaah! [Sie lacht.] Niemals! Machst du Witze oder was!?! Niemals! Nein ehrlich, *so* habe ich noch nie an die UCAD gedacht. Nein, man muss die Dinge in ihrem Kontext lassen. Université Cheikh Anta Diop, zur dieser Zeit... Da muss man sehen, dass es *die ganze Zeit* Streiks gab. Du hattest keine... Das heißt, wenn du die Mittel hast, dein Kind ins Ausland zu schicken, um ein *echtes* Studium zu machen, wirst du es nicht zur Cheikh Anta Diop schicken, wo es immer Streiks gibt, wo es immer scheiße sein wird und wo es sowieso... Und weil, das ist es auch, weil es ein Teufelskreis ist. In Senegal, wenn du eine Arbeit suchst und von der UCAD oder so kommst, kalkuliert man dich nicht ein. Sie werden immer die Leute vorziehen, die ihr Studium im Ausland gemacht haben. Und deshalb, *wenn du die Mittel hast*, dann wäre das eine Strafe [*pénalisation*] dein Kind in eine Uni zu stecken, die *Dreiviertel der Zeit* streikt,

und es morgen, wenn es einen Job sucht, ihn nicht bekommen wird, weil es einen anderen Typen geben wird, der aus Frankreich, England oder Deutschland kommt, der seinen Platz nimmt.

Also nein. Wir... Es ist nicht einmal... Nein. Aber du musst Mama interviewen, sie ist da [Sie lacht.] Frag sie, das wird eine gute Perspektive sein, weil sie ja selber studierten. Sie wird es dir sagen. Denn wir haben ja nie daran gedacht. Ich meine, das war nicht einmal in unserem Kopf. Zu keinem Zeitpunkt habe ich mir gedacht: „Ach, warum mache ich nicht mein Studium in Dakar?“ Es war halt einfach keine Option. Siehst du? So halt. Wie bei meinem Kind: Es wird keine Option sein, dass er zur UCAD geht. [Sie lacht.] Es sei denn, die UCAD wird eine gute *echte* Universität, wenn er groß ist. Ja, *why not?* Aber jetzt zurzeit... Allerdings gibt es viele Leute, die nicht mehr gehen, weil es heute viele Universitäten gibt, weißt du, oder *Écoles* [Hochschulen]. Es gibt viele Business-Schulen. Aber früher gab es keine in Dakar. Es gab nur die Uni. PHEI [Business-Schule], das alles, das gab es nicht, verstehst du?

Cé: Haben sie einen guten Ruf?

Ca: Ich weiß nicht. Ich weiß nicht, ob sie einen guten Ruf haben, aber ich habe zwei Freundinnen, die am Anfang ihr Studium in Frankreich gemacht haben, aber zurückgekommen sind und hier weitergemacht haben. Auch ihr Bruder. Er war in Boston, und er hat dann alles dafür getan, um zurückzukommen. Er ist zurückgekommen und hat hier weitergemacht.

Cé: Warum?

Ca: Ach, die, die sind speziell, weißt du. Sie sind sehr... Um dir zu erklären: Sie sind beide verheiratet, eine hat ein Kind bekommen. Jeden Tag sind sie bei ihren Eltern. Jeden Tag! [...]

Cé: Sie sind familienmäßig unterwegs, also.

Ca: Ja. Ich habe mit einer der Schwestern in Frankreich zusammengewohnt. Aber sie konnten Frankreich nicht ertragen.

Cé: Warum?

Ca: Ihnen war kalt. Sie waren, ich weiß nicht, sie ertrugen es nicht. Sie wollten zurück. Um darauf zurückzukommen, was ich sagen wollte: Du fragtest mich, ob ich seit Langem entschieden hatte nach Frankreich zu gehen. Im Grunde war es: entweder nach Frankreich zu gehen oder nach Kanada oder in die Vereinigten Staaten. Dann hatte ich ausgewählt, mein Papa hatte mir eine Uni in Kanada gefunden. Ich sollte dort hingehen. Warum bin ich nach Frankreich gegangen? Weil ich dann bei der *Université Dauphine* angenommen, die eine sehr gute Uni ist, in Paris. Papa hat genau diese Universität gemacht, als er jung war. Und in dem Moment, als ich angenommen wurde – denn dort wird nur anhand deiner Mappe entschieden –, dachte ich mir: „Gut, also, wenn ich nach Kanada gehe, werde ich ein Jahr ganz alleine sein. Wenn ich nach Frankreich gehe... *Ich hatte viele Freunde, die nach Frankreich gingen, und außerdem drei Tanten dort und Papa kam oft nach Frankreich wegen seiner Arbeit.* Also dachte ich mir: „Ich gehe nach Frankreich, dann sehe ich Papa von Zeit zu Zeit, und dazu habe ich dort Familie.“ Und derzeit gingen auch zwei meiner besten Freundinnen nach Paris. So halt. Und schlussendlich entschied ich mich für Paris.

So war es. Und dann, erstes Uni-Jahr, zweites Uni-Jahr... Ich habe mich eher mitreißen lassen ohne mir Fragen darüber zu stellen, was ich später machen wollte. Ich habe mir die Frage erst gestellt, als es im dritten Jahr darum ging zwischen dem Master in Wirtschaft oder dem in Verwaltung zu entscheiden. Da habe ich dann *Verwaltung-Finance* gewählt, weil ich mir dachte, dass ich in einem Unternehmen [*boîte*, umgangssprachlich, wörtlich: Kiste] arbeiten werde. Aber nicht, dass ich diesen speziellen Posten in diesem speziellen Unternehmen haben werde. Das war es nicht. Es war mehr während des Studiums, dass ich sah, was mir gefiel, und dann sagte: „Ach, ich orientiere mich in diese Richtung.“ (Februar 2012)

Der Besuch der guten Schulen außerhalb, wobei mit außerhalb das westliche Ausland gemeint wird,³⁵ beschreibt Camille als Gruppenerfahrung. Es ist eine Erfahrung, die sie mir ihrer Familie und ihren Freund*innen teilt. Die, die das nicht tun, konstruiert sie als Ausnahmefälle. Dies zeigt, wie der Bildungsweg Camille eine Gruppen*identität* verschafft (Bourdieu und Passeron 1970, 50). Die Selbstverständlichkeit des Besuchs der ‚guten Privatschulen‘ und ‚Universitäten außerhalb‘ unterscheidet junge Frauen der beiden Seiten der Stadt. Sie steht der Erfahrung junger Frauen aus Medina, Grand Dakar und HLM gegenüber, die Krise des öffentlichen Bildungssystems *erleben*, die mit den Streiks und verschlechterten Studienbedingungen konfrontiert sind. Im Gegensatz zu Camille begrenzen die Familieneinkommen auf dieser Seite der Stadt die Bildungsaspirationen junger Frauen. Junge Frauen auf dieser Seite der Stadt haben ein *Interesse* an kostenloser guter Bildung, während sich für Camille die Frage der Bildungskosten gar nicht erst stellt.

Banalität von Bildung für die anderen

Die elementarste Differenz zwischen den Diskursen junger Frauen aus Medina und Camille ist, dass Camille Bildung als Banalität konstruiert: „Ich habe mir keine Fragen gestellt...“

Ehrlich, was soll ich dir über meine Schulzeit erzählen... Nichts, außer, dass [lachend] man nicht die Wahl hatte zur Schule zu gehen, *wie in allen Ländern!* Du gehst zur Schule, du stellst dir keine Fragen. Auch wenn es dich nervt, du gehst trotzdem hin. War ja bei dir bestimmt das Gleiche. [...] Es gibt nichts Besonderes zu erzählen. Ich erinnere mich an das Haus, in dem wir wohnten, ich erinnere mich, dass ich zur Schule ging. Nichts Besonderes. [...] Im *bac* [Abi] machte ich den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Zweig. Und danach... Ehrlich, ich habe mir keine Fragen mehr gestellt. Ich bin zur Uni gegangen, habe das erste Jahr gemacht, das zweite... (Februar 2012)

Im Gegensatz zu den jungen Frauen aus Medina, Grand Dakar und HLM, die sich über ihr außerordentliches Streben nach Bildung definieren, tritt Camille aus Sacré Cœur als Person auf, die für ‚gute Bildung‘, *private* Bildung vorbestimmt sei. Zu studieren erscheint ihr als *natürlicher* Lauf der Dinge; sie führt das Leben ihrer Eltern weiter.

Ein wichtiger Punkt ist, dass sie zwischen ihrer und meiner Erfahrung Parallelen zieht. Sie nimmt an bzw. sie *weiß*, dass im „Land“, aus dem ich komme, Zur-Schule-Gehen nicht zur Debatte steht. Die Natürlichkeit zur Schule zu gehen wird als Erfahrung konstruiert, die wir teilen. Sie und ich, wir gehören zu „der Art Länder“, in denen Beschulung selbstverständlich sei. Hier ist zunächst anzumerken, dass die Konstruktion von Deutschland als Land, in dem

³⁵ *Partir*, weggehen, ist ein fixes, alltagsprachliches Konzept, das bedeutet, *à l'extérieur*, ins Außerhalb, zu gehen. Mit *extérieur* ist indessen das westliche Ausland gemeint.

„gute Bildung für Alle selbstverständlich“ ist, angesichts der Ungleichheit zwischen Frauen unterschiedlicher Klassen, die das deutsche Bildungssystem produziert, infrage zu stellen (Bourdieu und Passeron 1970; Haas 1999; Schlüter 1992). Ferner ist bedeutsam, wie Camille das ‚Land‘, aus dem sie kommt, konzipiert. Denn dieses schließt die Erfahrung junger Frauen aus Medina, die, wie gesehen wurde, ihre Bildungslaufbahn proaktiv beschreiten, nicht mit ein. Das Land, von dem Camille spricht, ist nicht das Land der jungen Frauen aus Medina. Es ist nicht Senegal. Die Dissoziierung von Senegal wird umso deutlicher, wenn Camille den Besuch der guten Schulen außerhalb als etwas darstellt, das für Senegales*innen nicht selbstverständlich ist. Hier spricht sie zum Beispiel von einem Freund, der seit über zehn Jahren in den USA wohnt.

Er ist auch nach dem *Bac* [ins Ausland studieren] gegangen. [...] Obwohl er senegalesisch-senegalesisch ist, ja? Er lebt in L.A. mit seiner Frau. (Ebd.)

Außerhalb-Studieren ist eine Bildungslaufbahn, die in Camilles Diskurs als untypisch für senegalesisch-senegalesische Personen gilt. Außerhalb-Studieren trennt von der senegalesisch-senegalesischen Nation, macht ‚weniger‘ senegalesisch. Camille verweist damit wieder auf die Grenze zwischen den zwei Welten SICAP (Petit Paris, tubaab) und Medina (Senegal, Afrika, Schwarz). Die Grenze verläuft aber nicht mehr nur *innerhalb* von Dakar, sondern auf transnationaler Ebene. Die Seite Dakars, der sie angehört, Petit Paris, gehört zu „den Ländern“ wie Deutschland, aus dem ich komme. SICAP wird als Land gedacht, das Deutschland – einer tubaab Nation – näher ist als Senegal. SICAP wird zum tubaab Land innerhalb von Dakar. Und wie ich beobachten konnte, erachten tubaabs es bezeichnender Weise als selbstverständlich, ihre Kinder auf der tubaab Seite Dakars zur Schule zu schicken. So gehen *tubaabesses* (weiße/tubaab Frauen) tendenziell auf die gleichen Schulen wie junge wohlhabende Frauen aus SICAP, Point E, Fann Résidence...

Fotographien in Web-Auftritten machen die Zielgruppe ‚guter‘ privater Schulen über phänotypische Hinweise erkenntlich:

Das *Französische Gymnasium von Dakar* zeigt vier Kinder, die auf einer Mauer vor dem Schulhof sitzen, von hinten. Links ein Schwarzes Mädchen, daneben eines mit blondem Zopf und ein kleinerer weißer Junge, rechts außen ein Schwarzes Mädchen.

Die *International School of Dakar* zeigt vier Teenagerinnen*, die glücklich, Arm in Arm in die Kamera schauen: links ein asiatische, daneben eine weiße, daneben eine métisse und/oder libanesische, rechts eine weiße oder/und libanesische.

Auf der Website des *katholischen Gymnasiums von Dakar* ebenfalls vier junge Menschen, Arm in Arm und enthusiastisch: links hinten eine weiße blonde Frau neben ihr ein weißer junger

Mann, im Vordergrund – ausnahmsweise – ein Schwarzer junger Mann, eine Schwarze junge Frau.³⁶

Die Repräsentation weißer Schülerinnen sind integraler Bestandteil der Außenrepräsentationen privater Elite-Schulen. Ihre Botschaft: „Diese Schule ist ein Ort, an dem weiße Familien einen Platz finden und mit anderen weißen sowie Afrikaner*innen, die sich diese Schule leisten können, zusammenkommen können.“ In Anlehnung an Nancy Leong lässt sich von einer rassifizierten Image-Produktion ‚tubaab-kompatibler‘ Schulen sprechen (Leong 2013, 2191ff.).³⁷ In Bezug auf die Analyse klassistischer Verhältnisse ist zu betonen, dass tubaab-kompatible Schulen gleichzeitig teure Schulen sind. Die 12. Klasse am französischen Gymnasium etwa kostet zwischen 3300 und 5000 Euro zuzüglich Einschreibe-, und Examensgebühren. Rassifizierung und sozioökonomische Macht fallen zusammen.

In ihrer Aussage positioniert mich durch meine Bildungszugehörigkeit wiederholt auf ihrer Seite der Stadt. Aufgrund von Wechselkursen und transnationalen Einkommensasymmetrien, ist die Kaufkraft von Personen aus dem Außerhalb (der westlichen Länder) gesteigert. Dementsprechend können sie sich die teuren ‚guten‘ Schulen leisten. Hinzu kommen Vergünstigungen im Rahmen von Expat-Arbeitsverträgen oder Stipendien für diese Zielgruppe, die den Zugang erleichtern. Dies wird zum Teil auch durch die Regierungen der Herkunftsstaaten gefördert: Wie mir ein Schüler eines französischen Gymnasiums mitteilte, übt die französische Botschaft Druck auf Familien mit französischer Staatsbürgerschaft aus, ihre Kinder spätestens ab der 10. Klasse auf eine der drei Schulen zu schicken, an denen sie das französische Abitur machen können.³⁸ Als Grund war angegeben worden, den Abiturient*innen durch den „international anerkannten“ französischen Abschluss „alle Türen offen halten“ zu wollen, mit anderen Worten: „später im Westen studieren“ zu können. Um Familien darin zu unterstützen, vergibt die Regierung Stipendien, die die Beitragszahlungen drastisch – auf einen Zehntel! – mindern. Während französische Schüler*innen quasi-automatisch einen Platz an diesen Schulen bekommen, müssen sich Senegales*innen für diese ‚guten‘ französischen Schulen bewerben. Dass solche diskriminierenden Praktiken möglich sind, wurde im Rahmen

³⁶ Notizen 2014. N.B.: Ich greife für die Beschreibung der Bilder auf stereotype Konstruktionen ‚asiatischer‘, ‚Schwarzer‘, ‚métisse‘, ‚weißer‘ Körper zurück, im Bewusstsein, dass die Kategorien (wie auch die geschlechtliche Zuordnung) zugeschrieben sind.

³⁷ In Leongs Text geht es um die Selbstrepräsentation von Universitäten als divers. Sie argumentiert, dass Universitäten People of Color in ihren Außenrepräsentationen überrepräsentieren, um der liberalen Norm der Diversität zu entsprechen.

³⁸ Siehe dazu auch die Website der Botschaft (<http://www.ambafrance-sn.org/Les-etablissements-scolaires-a-programme-francais-au-Senegal-et-en-Gambie>, 20.03.2014).

des post-in-dependence Bildungsabkommens zwischen Senegal und Frankreich festgelegt. Es regelt, dass Frankreich auf dem gesamten senegalesischen Territorium französische Schulen eröffnen darf – mit französischen Curricula, französischen Diplomen, französischem Personal, französischen Verträgen, nach französischen Regeln (République du Sénégal und République Française 1985, Artikel 1, 2, 4, 5).

Es lässt sich also festhalten, dass junge Dakarerinnen aus einkommensstarken Familien und tubaabesses eher nicht auf öffentliche senegalesische Universitäten gehen. In dieser Hinsicht gestaltet sich die UCAD, wie Medina, als Schwarze Universität (an der keine weißen sind) und als Universität, an der Afrikaner*innen studieren, die nicht die Mittel haben, die ‚guten/teuren‘ Schulen zu besuchen und sich vor der Bildungskrise zu schützen.

Eine Postkoloniale Verteilung des Bildungsglücks

Die strukturelle Zusammensetzung von Schulen, mit Afrikanische Frauen aus einkommensstarken Vierteln und tubaabesses in den einen Schulen und Frauen aus Medina in den anderen, lässt ein Muster erkennen, das an koloniale Zeiten erinnert. Der Blick in die Geschichte verrät nämlich, dass Französ*innen bei der Besiedelung der Kolonie neben ‚modernem Komfort‘ und ‚Ordnung‘ (Sinou 1993, 84, 222) auch stets darauf achteten, Schulen vorzufinden, die ihrem Bildungsstil entsprachen. Dementsprechend wurden Schulen für die weiße Bevölkerung der Stadt eingerichtet. Schwarze wurden unter dem rassistischen Vorwand, gemischte Klassen würden ‚kulturelle und physische Kontaminierung‘ verursachen, von diesen Schulen ausgeschlossen (Bryant 2011, 299, 304, 306, 310, 313; C. H. Kane 2007, 69f.; R. Fall 1997, 1078). Durch den Zuwachs weißer Bevölkerungsgruppen nahm die Nachfrage nach weißen Räumen (Petit Paris) und Schulen zu. Dies schlug sich in einer Segregationspolitik nieder, die die räumliche und schulische Spaltung zunehmend korrelieren ließ (Bryant 2011, 306) – was Schwarze dazu veranlasste, das koloniale Bildungssystem als „*barometer of the increasing relevance of race in urban society in Senegal*“ (Bryant 2011, 300) zu kritisieren.

Die Ideologie der Assimilation verbat Frankreich unterdessen Afrikaner*innen offiziell auszuschließen. Das heißt, dass Afrikaner*innen *prinzipiell* Zugang hatten, aber nur wenn sie die Regierung aufgrund überdurchschnittlicher Leistungen und Assimilierung an den europäischen Lebensstil als ‚kolonialismusfähig‘³⁹ beurteilte (Bryant 2011, 309). Rassistische

³⁹ Diese Formulierung habe ich in Anlehnung des *Diploms kolonialer Fähigkeit [brevêt de capacité colonial]* entwickelt, das Voraussetzung für Naturalisierung als *citoyen* bzw. als *assimilé* war.

Diskriminierung erfolgte indirekt. Etwa wurde die Beherrschung der französischen Sprache zu einem zentralen Zugangskriterium gemacht. Kinder aus Familien, die Französisch zu Hause nicht als Erstsprache hatten, waren so von vornherein benachteiligt (Bryant 2011, 308). Durch den *de facto* Ausschluss von Schwarzen von den guten Schulen entstand eine Bildungslandschaft, in der Europäer*innen und selektierte assimilierte Afrikaner*innen die gleichen ‚guten‘ Schulen besuchten (Bryant 2011, 310, 314; R. Fall 1997, 1078). Insbesondere lokale hegemoniale Gruppen wurden in das Schulwesen einverleibt. Etwa waren *filis de chef*, die Söhne einflussreicher Familien primäre Beschulungsziele (Diaw 1992, 300f.; Bâ 1992; C. H. Kane 1961; Seck 1993). Dies hatte zur Folge, dass sich die neuen Klassen der Gebildeten mit alten privilegierten Gruppen deckten.⁴⁰

Der Einschluss einiger Afrikaner*innen führte einerseits zu einer intra-Afrikanischen Differenzierung in Bezug auf Lebens- und Bildungsstil (Bryant 2011, 309; Mama und Barnes 2007, 2). Andererseits kam es zu einer Annäherung zwischen assimilierten Afrikaner*innen und Europäer*innen, da sie am kolonialen Leben – in Petit Paris – teilnahmen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Bildung auch heute kolonial-rassistische Muster aufweist. Die Nähe zwischen einkommensstarken Afrikaner*innen und tubaab-esse-s, zieht eine Distanz zu ökonomisch prekären Gruppen. Aufgrund der Parallelen, die diese Zusammenstellung mit Kolonialzeiten aufweist, sind Bildungschancen als *postkolonial verteilt* zu verstehen.

Die postkoloniale Arbeitsteilung

Mit Bildungschancen gehen bekanntlich mit Berufschancen einher. Der laufende Anstieg der Absolvent*innen-Arbeitslosigkeit verstärkt diesen Zusammenhang und akzentuiert die soziale Differenz zwischen jungen Frauen der unterschiedlichen Seiten der Stadt. Im Folgenden lege ich anhand ihrer Verortungen nahe, dass die Aussichten auf ‚gute‘ Arbeit – Jobs auf dem

⁴⁰ Allerdings ist im Bewusstsein zu behalten, dass die Klasse der *lettrés*, der gebildeten, eine sehr diversifizierte Gruppe darstellt (Jézéquel 2005, 6ff., siehe auch die vertiefte Studie von 2002). ‚*Métisses*‘ zum Beispiel wurden seit Beginn des Kolonialismus im Sinne ihrer ‚Assimilierung‘ automatisch in den exklusiven Einrichtungen anseiten von Europäer*innen und Assimilierten beschult und auch dazu ermuntert, höhere Bildungszweige, zum Beispiel in Frankreich, zu besuchen (Seck 1993, 103; Diaw 1992, 300; P. M. Diop 1997, 1903). So wurden sie zur urbanen Bildungsschicht schlechthin (Yansané 1985, 354; Biondi 1987, 105; Seck 1993, 151; Johnson 1972, 144f., 168, 185).

formalen Arbeitsmarkt mit gutem Gehalt; *happy jobs*⁴¹ – ebenso ungleich verteilt sind wie ‚gute‘ Bildung.

⁴¹ Siehe Kapitel 1, Bildung als Glück der Frauen.

Arbeitslosigkeit der Vielen

Also ich finde, das ist keine Lösung, die Leute vorzuziehen, die außerhalb studiert haben. Das sind Leute, die bereits Mittel haben. Man muss die Leute nehmen, *die keine Mittel haben, um zu studieren...* Die, die hier studiert haben. (Bintou, Februar 2012)

Bintou passiert hier ein Lapsus, wenn die diejenigen, die ihr Studium vor Ort absolvieren, als Leute, die nicht studieren (weil ihnen die Mittel fehlen), bezeichnet. Der Versprecher passt in das Bild, das Camille bereits vorgezeichnet hat: Die UCAD wird nicht als „echte Universität“ gedacht und in diesem Sinne zählt das UCAD-Studium auf dem Arbeitsmarkt nicht: „Du wirst nicht einkalkuliert.“ Es ist, als habe man gar nicht studiert. Hier wird explizit, dass das Ziel höherer Bildung darin besteht die Chancen auf einen Job zu erhöhen. ‚Echte‘ Bildung soll zu einer ‚guten‘ Arbeit führen. Wenn aber ‚echte‘ Bildung von den Mitteln abhängt, dann sind es auch Jobs. Postkoloniale Diskriminierung im Bildungssektor erstreckt sich auf den Arbeitsmarkt, was dazu führt, dass ‚gute‘ Arbeit den Meisten vorenthalten bleibt.

Diese Schieflage spitzt sich im Kontext steigender Arbeitslosigkeit zu. Die hohe Relevanz des Problems der Arbeitslosigkeit von Absolvent*innen (*diplômé-e-s*) liest sich daran ab, dass das Konzept der ‚*diplômés-chômeurs*‘ (‚Arbeitslos-Absolventen‘) fester Bestandteil des alltäglichen Sprachgebrauchs ist. Die strukturelle Dimension von Absolvent*innen-Arbeitslosigkeit wird deutlich, wenn meine Interviewpartnerinnen Arbeitslosigkeit als geteilte Erfahrung beschreiben, als eine Erfahrung, die „Alle“ machen.

Céline: Kennst du auch Andere, die suchen?

Bintou: Es gibt Viele, Viele, Viele. Das ist übrigens auch, was mir den Mut nimmt.

Khadija: Wenn du mit den Leuten redest, haben alle die gleichen Schwierigkeiten.

B: All die Diplomierten ohne Job. *Tout le monde* [Alle; wörtlich: die ganze Welt]. Die Leute haben Alle die gleichen Schwierigkeiten: Arbeit suchen. Und das ist nicht sehr ermutigend.

Für Kadiali hat die Arbeitslosigkeit junger Absolvent*innen System und betrifft die, die von ihrer Seite der Stadt sind („Wir“).

Wenn dir niemand eine Chance gibt, wie sollst du Erfahrungen sammeln? [...] Ich bin gegen dieses System, ehrlich. Diese Situation als *jeune diplômée* [junge Diplomierte]... Wenn man dir nicht deinen Job gibt und du arbeiten willst, wie kannst du... Keine Ahnung... Und ich bin nicht die Einzige. Ich habe drei Freundinnen, die *in der gleichen Galeere sind wie ich* [*qui galèrent comme moi*]. Du hast mit Diarra gesprochen: das Gleiche. Und auch Freunde. *Wir* verstehen das nicht. (Kadiali, Februar 2012)

Kadiali und ihr Umfeld sind ‚in der Galeere‘. Der genaue Sinn dieser Formulierung ist hier von Bedeutung: Das Verb *galérer*, in der Galeere sein, kann mit ‚ein hartes Leben führen‘ übersetzt werden. In der Alltagssprache wird *galérer* meist im Sinne der *galère sociale*, der sozialen

Galeere, genutzt, die auf die Problematik der Prekarität hinweist, übersetzbar als *hochprekäre Zeiten durchleben*. Die strukturelle Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt ist einer der Aspekte der Prekarität, die Kadiali und ihre Freund*innen durchleben. Dieser Aspekt ist generationenspezifisch. Er hängt damit zusammen, genau *jetzt* und genau *hier* auf der Suche nach Arbeit zu sein, wo das Ausmaß der Arbeitslosigkeit horrende Züge annimmt. Es gibt einen Unterschied zwischen heute und damals.

Bintou: Es war halt einfach *früher*. Man sagt, es habe einmal eine Zeit gegeben, in der man die Studierenden in den Schulen holte, um sie anzustellen.

Khadija: Aber das ist sehr lange her. (Februar 2012)

Wir hatten Glück. Meinen Posten bekam ich, als ich noch Studentin war. Das war damals nicht wie heute. (Amy, 65, Notizen, Februar 2014)

Früher – unmittelbar nach der Unabhängigkeit – führte die Uni zum Job. Heute erscheint die Uni eher als „*usine à fabrication de futurs chômeurs*“, als Fabrik zur Herstellung zukünftiger Arbeitsloser.⁴² Das Diplom ist kein Jobticket mehr, sondern Ticket zur Arbeitslosigkeit. Das heißt, steigende Bildungspartizipation allein reicht nicht aus, um die strukturelle Marginalisierung von Afrikaner*innen in den alten kolonialen Arbeiter*innenvierteln, den Vielen, den Meisten, zu beseitigen.

Happy Jobs auf der anderen Seite der Stadt

Die Karrierebiographie von Camille von der anderen Seite der Stadt unterscheidet sich von der Laufbahn der Meisten, der Vielen. Genauso wie im Glücksversprechen erdacht, folgen Studium, Praktikum und Job *bruchlos* aufeinander (*s'enchaînent*).

Camille: Ich habe also Controlling studiert, danach habe ich mein Praktikum gemacht und dann habe ich direkt bei X & Y [berühmte Rating-Agentur] weitergemacht [*j'ai directement enchaîné*]. Ich begann mein fünftes Jahr, als ich gekündigt habe. Dann habe ich meinen Mann kennengelernt und dann wollten wir nach... [Ich unterbreche sie.]

Céline: Sag mir erstmal, wie das gelaufen ist, dass sie dich sofort eingestellt haben.

Ca: Eigentlich war das ein *stage de pré-embauche* [vorvertragliches Praktikum], das heißt, du machst dein dreimonatiges Praktikum und am Ende machen sie Evaluationen, um dir zu sagen, ob sie dich gut finden oder nicht. [...]

⁴² Formulierung von Ibrahima Thioub in der Radiosendung Cultures du Monde zum Thema Les Universités du nouveau Monde 1/4: Dakar, une Grande Université en Crise (Die Universitäten der neuen Welt 1/4: Dakar, eine große Universität in der Krise auf France Culture), 24.09.2012 (<https://www.franceculture.fr/emissions/culturesmonde/les-universites-du-nouveau-monde-14-dakar-une-grande-universite-en-crise>, 12.12.2012).

Cé: Was hat dich dazu gebracht zu kündigen?

Ca: Das war als ich meinen Mann kennenlernte. Denn er war in Los Angeles. Ich sollte zu ihm gehen, deshalb.

Cé: Deshalb hast du gekündigt?

Ca: Selbstverständlich, selbstverständlich. Im Grunde habe ich nicht einmal gekündigt. Es traf sich gut, denn ich wollte kündigen, um zu ihm in die Vereinigten Staaten zu gehen, aber dort [là-bas] hätte ich auch einen Job bekommen. Eigentlich bereitete ich mich vor, mich durch *X & Y France* mit *X & Y Los Angeles* in Verbindung zu bringen, um dort zu arbeiten. Es war also nicht kompliziert, das läuft dann halt zwischen Unternhmergesellschaften... Und dann sind wir nach Korea gegangen. Letztendlich bin nicht nach L.A. gegangen, weil mein Mann in Korea war. [...]

Cé: Aber hattest du keine Angst, nicht weiterarbeiten zu können? Denn kündigen ist ja auch immer ein Risiko.

Ca: Nein, weil ich... .. Nein, ganz ehrlich, nein. Ich habe mir immer gesagt, dass ich einen Job finden werde. Ich dachte, es sei sicher, dass ich einen Job finde. Ich habe mich nie wirklich wegen einem Job gestresst. Gut, es stimmt schon, dass ich *Glück* [chance] hatte. Denn als ich [in Dakar zurück] angekommen bin, habe ich den Job wirklich durch Zufall bekommen.

Cé: Wie ist das passiert?

Ca: [...] Ich war im Flugzeug auf dem Rückweg von Paris nach Dakar. Dort traf ich eine meiner Kolleginnen, die gerade für immer zurück nach Dakar gehen wollte, weil sie ein Jobangebot bekommen hatte. Sie meinte: „Wir suchen Leute für Finanzen“ usw. Ich sagte zu ihr: „Ja? Ach, weißt du, ich werde dir morgen meinen CV schicken“ usw. Ich schickte ihr meinen CV und dann haben sie mich für ein Vorstellungsgespräch angerufen und ich hatte etwas gefunden.

Daher stimmt es schon, dass ich *Glück* hatte, denn so wie ich das verstanden habe, sind die Leute hier schon in der Galeere, um einen Job zu finden. Eine Freundin von mir sucht seit einer Weile und sie findet nicht. Sie ist in der Galeere.

Cé: Wo sucht sie?

Ca: Wie ich, Finanzdirektion. Aber sie findet nichts. Sie sucht seit Langem. Deshalb, ja, ich hatte eigentlich *Glück*. Ehrlich, ich denke wirklich, das ist *Glück*. Es ist nicht... Wirklich, es ist wirklich *Zufall* [par hasard]. Ich bin angekommen, ich habe die richtige Person im richtigen Moment am richtigen Ort getroffen. (Februar 2012)

„Glück“ als „Zufall“ zu fassen macht die Voraussetzungen unsichtbar, die es Camille ermöglichten, diese „richtige Person“ zu treffen, am „richtigen Ort“ zu sein (Flug von Paris nach Dakar) und den passenden CV parat zu haben. Camilles Karriere verläuft ‚glücklich‘. Das Glück der Einen wird hängt dabei mit ‚Unglück‘ der Anderen, der Vielen zusammen:

Du siehst, sie streiken die ganze Zeit, weil es zu viel Arbeitslosigkeit gibt. Und es wird mehr Arbeitslosigkeit geben, weil alle außerhalb studieren wollen und mit ihren *CV remplis* [vollen Lebensläufen] zurückkommen, voll mit diesen ganzen Dingen, um die Leute zu beeindrucken. [Ich lache.] So ist es doch! Die Leute, die werden genommen [nach dem Motto]: „Ja, du, du hast dein Studium anderswo gemacht.“ Und sie, sie sind hier, forschen, studieren, kämpfen, kennen sich gut aus. Warum nicht sie nehmen? Sie haben nicht das *Glück* [chance], die Mittel zu haben, um woanders zu studieren. Man muss ihnen trotzdem die Chance geben. (August 2013)

Bintou hat einen anderen Blick auf Chancen auf das Glück als Camille: Für sie ist Glück kein Zufall („*chance*“, „*hasard*“) sondern an „Mittel“ gekoppelt und damit an sozioökonomische Strukturen. Im Französischen ist der Begriff *chance*, Glück, doppeldeutig und kann sowohl *Zufall* (im Sinne von Glück gehabt) als auch *Chance* (im Sinne von Voraussetzung) bedeuten. Dies wird in der Gegenüberstellung der beiden Zitate sichtbar. Während die eine Definition den Erhalt eines Jobs als Zufall beschreibt, hebt die andere Definition die Vorbestimmtheit von Jobaussichten hervor. Die Doppeldeutigkeit von *chance* spielt der Bildungsideologie, die besagt, Glück sei für Alle möglich, in die Hände, da Glück oder Nicht-Glück auf einen Zufall reduziert werden können. Glück ist dann keine strukturelle Frage mehr, sondern eine individuelle. Dies nährt die meritokratische Vorstellung,

that we can secure happiness, that it is under our direction, as a reference to our own conduct. [...] [This] fantasy of self-control [...] allows the fortunate to think of themselves as good, virtuous and wise despite their fortune. (Ahmed 2010, 208)

Camilles Diskurs definiert sich zwar dadurch, dass sie ihren Karriereerfolg als etwas Banales, Selbstverständliches konstruiert und nicht als „gut, virtuos und weise.“ Allerdings stützt er die meritokratische Ideologie, indem er die strukturellen Voraussetzungen für Karriereerfolg unsichtbar macht. Dem Gedanken, dass Karriereaussichten wie Bildungschancen durch die postkoloniale Positionierung strukturiert sind, Nachdruck zu verleihen: *Happy jobs* sind eine strukturelle Angelegenheit.

***Happy working tubaabness*⁴³**

Wie bei Wohnen und Bildung ist auf die Positionierung von tubaabness im Spezifischen einzugehen, um die rassifizierte Dimension der Verteilung des Glücks der gebildeten Frauen herauszuarbeiten. Da ich des Öfteren als tubaabesse gelesen werde (obwohl ich eine Schwarze Frau bin), lassen sich Erkenntnisse davon ableiten, wie meine Interviewpartnerinnen *meine* Karrierechancen *in Dakar* spiegeln.

Bintou: Du wirst keine Probleme haben mit deinem Französisch und Englisch.

Céline: Aber ich rede kein Wolof.

B: Das macht nichts, das brauchst du nicht. Sowieso, wenn man dich sieht, weiß man, dass man Französisch mit dir sprechen muss. Wolof sprechen, das ist für uns, die Schwarzen. [Womit sie mich zur tubaabesse macht, da Schwarzsein in Opposition zu tubaabité steht (Barry 2017).] [...] Du wirst eine Arbeit finden. In einer NGO, du wirst ein gutes Gehalt bekommen. (August 2013)

⁴³ In Anlehnung Expatriate Identities in Postcolonial Organizations. Working Whiteness (Leonard 2010).

Sie erläutert dies vor dem Hintergrund der schlechten Erfahrungen, die sie in Dakar macht, weil sie kein Wolof spricht. Es sei etwas Anderes, für sie als Schwarze Frau nicht Wolof zu sprechen.

Sobald man mit dir spricht und du auf Französisch antwortest, fragt man dich: „Warum willst du nicht Wolof sprechen? Man muss Wolof sprechen, hey!“ Du siehst, man denkt sich dann: „Aha, also muss ich hier Wolof sprechen.“ Und wenn wir zum Markt gingen, Khadija und ich, dann erhöhten die Leute bei uns immer die Preise. (Ebd.)

Bintou ist sich sicher, dass ich als ‚métisse‘ in Dakar schnell einen Job bekommen kann.⁴⁴ Allerdings schränkt sie dies auf den NGO-Sektor ein. Sie bekräftigt damit die Einsichten kritischer transnationaler Studien, die beschreiben, dass tubaabs auf dem entwicklungspolitischen Arbeitsmarkt stark bevorzugt werden und durch ihre Arbeit gegenüber lokalen Arbeitnehmer*innen dominante Positionen einnehmen. In *Die Bedeutungen von tubaabité* (2017) illustrierte ich diese Problematik anhand der Erfahrung Seynabous, die als freie Beraterin in einer großen Internationalen Organisation arbeitet (171f.). Im Folgenden zitiere ich Teile dieser Passage ausführlicher. In ihnen beschreibt Seynabou auf prägnante Weise, wie sich die Diskriminierung von Schwarzen in Internationalen Organisationen sowohl auf institutioneller wie auch alltäglicher Ebene abspielt. Auch stellt sie den Bezug zu Glück her und bittet die Verteilung des Glücks – die Verteilung von *happy Jobs*, mit „gutem Gehalt“ – in den postkolonialen Kontext ein.

Seynabou: Der weiße Staff wird privilegiert: durch Sonnen-Prämien, Risiko-Prämien, die Übernahme der Kosten für die Schule, das Auto, die Rente... Das Ausgabe-Limit ist viel höher für Expatrierte. Die weißen haben auch mehr Glück [*chance*], während eines Praktikums eingestellt zu werden, ohne das darauf geschaut wird, wie lange sie schon da sind: „Wir werden sehen, was man machen kann...“ Dieses Verhalten impliziert: „Es ist unser Geld, und deshalb haben wir das Recht zu entscheiden.“ Man darf auch nicht vergessen, dass die Anstellung von weißen in Übersee eine Strategie der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit in Europa ist. [...]

Sie sagten, sie können mich nicht einstellen, weil ihnen das Geld fehle.

C: Beraterin sein bedeutet extern zu sein?

S: Beraterin, das bedeutet, keine Kostenübernahme zu bekommen und auch keine Rente. Du kommst, du bist einfach Dienstleisterin für die Organisation. Das ist es. Mein jetziger Vertrag hält fest, dass ich eine Kostenübernahme bekomme. Aber ich habe keine Rente. Ich habe das Recht auf Urlaub, das hatte ich vorher nicht. *Aber ich bin nicht Teil des Rasters, was bedeutet, dass du als Staff anerkannt wirst.* Denn ihr Ding da, das ist etwas kompliziert: Du bist im Prisma, das heißt, im Raster. Man tut deinen Namen in das Ding, sodass die anderen sagen werden: „Ach, wer ist eigentlich Seynabou? Wo arbeitet sie?“ usw. usw. Ich bin nicht auf diesem Niveau. Die Anderen kennen mich nicht. Auch wenn mir Mails geschrieben werden, *existiere ich nicht als Staff.*

Ich habe Recht auf Urlaub und die Übernahme medizinischer Kosten. Aber ich bin noch *nicht wie die Anderen.* Die Anderen haben die Rente. Auch wie lange du da bist, zählt. Jeden Monat steigt das Gehalt, jeden Monat steigt irgendetwas. Auch wenn es nur... Und das führt dazu, dass

⁴⁴ Die Bevorzugung von ‚métis-se-s‘ ist auch in der kolonialen Ökonomie ein bekanntes Muster (Seck 1993, 152).

das Gehalt im Laufe des Jahres steigt, wenn man das zusammenrechnet. Ich habe diese ganzen Sachen noch nicht. Ich habe keine Rente. Denn die Rente, die ist in New York. In New York sammeln sie das Geld.

C: Und deshalb machen sie langsam.

S: Gaaanz langsam. Denn es ist eine Last. Sobald ich *in das Ding reinkomme*, ist es eine Last für die Organisation.

C: Dann müssen sie zahlen.

S: Und deshalb werden sie langsam machen. Denn zurzeit haben sie kein großes Projekt, um mich zu behalten. Weil es sehr [in ironischem Ton] schwer wiegt [*c'est lourd*]. Siehst du, sie werden den Unterhalt für deine Kinder, deinen Mann übernehmen. Das wiegt schwer.

Vor allem die Internationalen. [Denen] geben [sie] viel: den kompletten Unterhalt für Kinder, Ehemann, Schule, medizinische Versorgung. Du zahlst nichts. Die Internationalen haben viele Privilegien, viele Privilegien. Sogar die Miete wird zu 80% übernommen. Und meistens sind es die weißen, die herkommen. Daher haben sie Gehälter von 6 000 000 [ca. 9000 Euro].

C: Im Monat?

S: Ja, 6 000 000 CFA. Also teilst du durch 5, der Dollar ist zurzeit bei 5. Das wiegt schwer, nicht? Das ist ein *gutes Gehalt!* Siehst du, auch wenn du eine Villa mit Garten nimmst, viele Hausangestellte, Sicherheitspersonal. Die Organisation zahlt. Wieviel zahlst du? Du wirst dir dein Haus bauen. Denn sie bauen sich gerade schöne Häuser dort drüben [*là-bas*], bei sich. In residentielle Viertel darüber hinaus. Naja, sie nutzen die Gelegenheit. Das ist der Vorteil Internationaler zu sein. Wenn ich mein Land verlasse, um in Tschad zu arbeiten, werde ich privilegiert sein, weil ich internationale Expatrierte bin. Das ist der Unterschied. Wenn du dein Land verlässt, gibt es diesen Unterhalt. Denn es gibt Leute, die dort sind. Aber ihr Gehalt beträgt nicht 6 000 000, ja, es ist gerade 1 000 000, 2 000 000 [ca. 1500, 3000 Euro] für Senegalesen, die gehen. [...]

Und die Idee dahinter ist: Woher kommen denn die Fonds? Die kommen von dort. Die Strategie ist die Fonds zurückzuholen. Das ist die Idee dahinter. Wer finanziert? Wer hält die Fonds? Es sind die Vereinigten Staaten, Europa. Was gibt Afrika? Sie geben ja gar nichts. Die dort haben das Geld. Also werden sie alles tun, um die Gelder zurückzuholen. Deshalb haben sie ein sehr *gutes Gehalt*. ... Das ein *Schwarzer* nicht hat. Wenn ich nach Tschad gehe, werde ich nicht 6 000 000 bekommen, sondern 1 500 000, Maximum 2 000 000.

C: Und du wirst es tun, weil es eine gute Gelegenheit ist.

S: Gute Gelegenheit, genau, um ein bisschen zu aufzubauen [*renforcer*]. Genau, jeder auf seinem Niveau, nicht wahr? In eigener Perspektive, das ist es. Manchmal denkst du dir, dass es ein bisschen diskriminierend ist, aber dann denkst du dir, dass es ihre eigenen Gelder sind, und gut.

C: Naja, ich denke, dass der ganze Reichtum von Europa und Westen [*Occident*] das Resultat der Plünderungen aus Imperialismus und Kolonialismus ist, was denkst du?

S: Das ist es.

C: Man darf diesen Reichtum nicht naturalisieren.

S: Das ist es, das stimmt, das stimmt. Da hat es angefangen, bei den Plünderungen. Leider. Und sie plündern weiter, denn alle Kriege, die du siehst, die gehen von ihnen aus. Warum gibt es im Zentralen Afrika keinen Frieden? Weil es Öl gibt, Diamanten. Deshalb sind diese Länder nicht stabil. Sudan wird nie stabil sein, weil es viel Öl dort gibt. (Februar 2014)

Durch die Arbeit *innerhalb* einer Organisation entstehen rassifizierte Verhältnisse, die weiße und Schwarze gegenüberstellen. weiße bzw. tubaabs gelangen zu ökonomischer Macht und sozialer Sicherheit, während Schwarze nicht nur weniger verdienen, sondern ihre Anstellung und Vorsorge prekär bleiben. Dieses Ungleichgewicht geht einher mit institutionalisierten Mechanismen, die veranlassen, dass Schwarze, prekär eingestellte Angestellte nicht als Staff anerkannt und unsichtbar gemacht werden. Das ist ein wichtiger Herrschaftsmechanismus, da Unsichtbarkeit bekanntlich verhindert, dass Unterdrückte ihre Interessen durchsetzen.

Das Bild, das Seynabou zeichnet, steht in Einklang mit den Erkenntnissen rassismuskritischer Studien zu den Arbeitsverhältnissen in transnationalen Unternehmen und Organisationen in postkolonialen Räumen. Durch ihre Personal- und Vergütungspolitiken reproduzieren Internationale Organisationen die aus Kolonialzeiten bekannte rassifizierte Arbeitsteilung (Leonard 2010, 1f.; Baaz 2005, 83). Die postkoloniale Verortung gibt tubaab-esse-s Macht. Bei der Arbeitsmigration von tubaabs in kolonisierte Räume, die tubaabs zu *Internationalen, expats* macht, kommt außerdem imperiales Kapital zum Tragen (Leonard 2010, 7ff.; Parker 2000). Somit wird die Dimension der transnationalen Mobilität (über westliche Grenzregime hinweg) relevant, auf die ich im nächsten Kapitel zu sprechen komme.

Kurz, Arbeit rassifiziert. Arbeit segregiert auch. In der Organisation, in der Seynabou arbeitet, materialisiert sich die soziale Grenze als Tür:

Wenn du die Höhe der Gehälter siehst, die Vorteile... Schau mal, hier sind wir gerade im Länderbüro. Hast du den Flur gesehen? Sie haben das Gebäude in zwei Teile dividiert. Hier ist das Länderbüro, dort ist das regionale Büro. Dazwischen haben sie eine Tür platziert. Hast du nicht gemerkt? Ich werde sie dir später zeigen. Sie haben den Flur in zwei geteilt. Und dort auf der anderen Seite gibt es mehr weiße. Hier bei uns gibt es nur Schwarze, weil wir das Länderbüro sind. Und weißt du, die Leute dort im regionalen Büro, die nennt man...

Sie haben alles getan, um einen separaten Fonds für ihr Gehalt zu haben. Und deshalb bekommen sie immer ihr Gehalt, unabhängig davon, ob sie ein Projekt zu laufen haben oder nicht. Und wir, wir haben das nicht. Wenn wir kein Projekt haben, gehen wir, es gibt kein Geld. Und unser *patron* [Chef], der ein Weißer ist, sagt zu mir: „Aber Seynabou, du weißt, dass ihr kein Geld habt, wenn ihr kein Projekt habt?“ Ich sage: „Ich weiß.“ Bei denen ist das nicht so. Also du siehst, es gibt immer diese hierarchische Beziehung, die da ist. Und hier wird das ziemlich sichtbar.

Hier begegnet uns wieder eine rassifizierte Grenze, die Dakar entzwei spaltet. Die Trennung von tubaab Internationalen und Schwarzen, die durch Arbeit produziert wird, erstreckt sich im städtischen Raum, in dem gewohnt und gelebt wird. „*Whiteness keeps itself for itself*“ (Leonard 2010, 120) stellt Leonard im postkolonialen Hong Kong fest. Ihr Gedanke ist auch für das zeitgenössische Dakar relevant.

There is [...] a complex social morphology: raced, classed and aged, which exists within expatriate space. However, a constant is the degree of detachment from the outside world of the city, as Meier vividly describes:

Working in an isolated business park or in an office building with controlled access, driving in a car, living in a separate condominium, or spending leisure time in clubs: all these places have a formal entrance control. The smell of the city, its sounds, and its climate are outside the window. (Leonard 2010, 118)

Die Existenz segregierter Expat-Räume (Leonard 2010, 115ff.) sind eine koloniale Kontinuität. Entwicklungspolitische Projekte und Internationale Organisationen tragen zu ihrer Aufrechterhaltung bei. Uma Kothari zufolge verschärfen sie die rassistische Spaltung der Stadt sogar:

Colonial enclaves certainly existed [during formal colonialism] and most officers 'in the field' did live within compounds, but these were more integrated with surrounding space than the more tightly bounded enclavic spaces in which development professionals tend to base themselves. Such purified spaces, free of the dirt, contact, noise, disease and the apparent chaos (and insecurity) of the outside, are typified by an aesthetic control of external and internal trimmings and décor that conform to western tastes, characteristics of what Bourdieu (1984) refers to as 'objectified capital' (icons, ornaments and pictures from Europe), together with contextualizes signifiers of the locale exotic. (Kothari 2006, 248f.)

Auf Dakar bezogen ist festzuhalten, entwicklungspolitische Praxis Petit Paris reproduziert und dabei die Grenzlinie nochmal nachzieht (Barry 2017, 173f.).

Die Antworten auf die Frage, wer Zugang zu *happy jobs* hat und wer nicht, verlaufen parallel zu denen über Bildungszugänge: Diplomierten-Arbeitslosigkeit ist eine Erfahrung, die die Vielen teilen. Die jungen Frauen aus Medina, Grand Dakar und HLM gehören zu ihnen. Auf der anderen Seite der Stadt hingegen verlaufen Karrieren sozusagen ‚glücklicher‘ und gesichert. Imperiales Kapital steigert derweil die Gehälter und Sozialsicherheiten für tubaabs, die nach Dakar migrieren, um zu arbeiten. Arbeitsverhältnisse sind, wie Bildung, postkolonial: Klassismus und Rassismus (tubaabité) strukturieren das Feld. Postkoloniale Arbeitsverhältnisse veranlassen indessen postkoloniale Segregationsprozesse – womit sich der Kreis zur Frage nach den geographischen Grenzen (siehe *Die Spaltung Dakars*) wieder schließt.

Antikoloniale Widerstände

Postkoloniale Differenz, tubaabité, konnte in den Interviews als zentrales Element der Alltagserfahrung herausgearbeitet werden. Auf die Marginalisierung reagieren die jungen Frauen, mit denen ich sprach, insbesondere die Aktivistinnen unter ihnen, mit antikolonialer Kritik und Widerstand gegen Neokolonialismus. Aufgrund der patriarchalen Struktur des postkolonialen Regimes artikulieren sich diese Phänomene auf spezifische Weise.

Neokoloniales weißsein

Viele junge Aktivistinnen aus Medina demonstrieren für verbesserte Chancen auf ‚gute‘ Bildung, ‚gute‘ Arbeit mit ‚guten‘ Gehältern. Sie fordern mehr Glück – im Sinne von: mehr Chancen (Glück) auf das Glück der Gebildeten. Solche Widerstandsbewegungen in Dakar sind indessen in ihrer panafrikanischen Dimension zu begreifen. Schließlich ist das Phänomen der *diplômé-e-s chômeur-e-s* (Arbeitslos-Absolvent*innen) in Afrika vielerorts zu beobachten. Somit gesellen sich die jungen Demonstrantinnen aus Medina all den anderen arbeitssuchenden Absolvent*innen des Kontinents hinzu.

In den Interviews spiegelt sich das Bewusstsein, dass Arbeitslosigkeit ein kontinentales Problem ist und kein dakar- bzw. senegalspezifisches, in der Konstruktion eines ‚Afrikanischen Wirs‘. Als Afrikanerin zu sprechen heißt, als kolonisiertes Subjekt zu sprechen, als Subjekt, das trotz der *indépendance* nicht vom Kolonialismus befreit wurde und – politisch wie auch ökonomisch – durch westliche Herrschaft unterdrückt wird.

Senegal hat alle seine Unternehmen verkauft. *Wir* haben alles verkauft: Die *Sonatel* [Telekom], die... Und wir müssen auch, wie soll ich sagen, unsere eigenen Produkte konsumieren anstatt zu exportieren. Und wir müssen auch für unsere Rechte eintreten. Auch auf globaler Ebene. Es ist nicht normal, dass eine Fatou Diop oder XY, wenn sie nach Frankreich gehen will, ihre ganze Familie ruiniert! Ihre Mutter muss ihr Haus verkaufen, ihren Schmuck und alles. Aber wenn eine Céline Deutschland verlässt, um hier nach Senegal zu kommen, gibt's gar keine Probleme. Denn seit *Afrika Afrika* ist, lässt man links liegen. *Afrika war niemals frei.* (Safi, Februar 2012)

Die Rekolonisierung Afrikas setzt Safi mit kapitalistischen Strukturen in Verbindung. In der Tat ist Prekarisierung als Effekt von Kapitalismus global zu beobachten. Sie manifestiert sich im Globalen Süden und im Norden (Lorey 2012; Mbembe 2013). Die Belastung ist jedoch ungleich zwischen diesen Räumen verteilt. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan erklären den Zusammenhang zwischen Kapitalismus und neokolonialer *patriarchaler* Arbeitsteilung:

Die von Europa ausgehende gewaltsame Integration ehemaliger Kolonien in das kapitalistische System und die imperialistischen Kontinuitäten der gegenwärtigen internationalen Arbeitsteilung, die zudem mit einer geschlechtsspezifischen Aufteilung des internationalen Arbeitsmarktes einhergehen, sichert der „Ersten Welt“ nach wie vor Wohlstand auf Kosten der ‚Dritten Welt‘, deren Arbeitskräfte und Ressourcen sie sich parasitär bedient (vg. Mies 1996: 141f.). Die aktuelle internationale Arbeitsteilung ist damit nur eine Verschiebung des territorialen Imperialismus des 19. Jahrhunderts. Mit der sogenannten Dekolonisierung werden zwar nicht mehr nur Rohmaterialien in die Metropolen transportiert. Stattdessen werden jedoch billige Arbeitskräfte in den Peripherien benutzt, um die internationale Arbeitsteilung zu stabilisieren. Internationale Subkontrakte und minimale Subsistenzbedingungen der ArbeiterInnen des globalen Südens ermöglichen die Niedrighaltung der Arbeitslöhne in der ‚Dritten Welt‘. Strukturanpassungsprogramme des Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Weltbank zwingen die ‚Dritte Welt‘ zur Öffnung ihrer Wirtschaft für ausländische Firmen und Investoren, was in Konsequenz dazu führte, dass die lokalen Ökonomien zunehmend exportorientiert rekodiert wurden. (Castro Varela und Dhawan 2010, 317)

Die „*violence of economics*“ (Mbembe 2001, 679), der die Meisten ausgesetzt sind, stehen in Wechselwirkung mit politischer Fremdherrschaft. Sie äußert sich beispielsweise in den neokolonialen Migrationsregimen, von denen Safi spricht. Bintou und Khadija weisen in der folgenden Passage auf weitere Aspekte hin. Ihre antikoloniale Kritik wird durch eine Diskussion über den Zwang, als Westafrikanerin Französisch sprechen zu müssen, veranlasst.

Bintou: Hier in dieser Gegend [*par ici*] steht Französisch vorn. Westafrika, Côte d’Ivoire, Guinea, Senegal, Mali.

Khadija: Es ist die Kolonisierung. Es ist halt notwendig.

B: Du musst erstmal Französisch machen. Gut, nicht „du musst“, aber wenn du dich einschreiben willst [*t’inscrire*], ist es erstmal Französisch. Danach kannst du an *andere Dinge denken*. Aber es ist erstmal Französisch [*le français d’abord*].

Céline: Also ist es, als sei die Kolonisierung nicht vorbei.

K: Ja.

B: Hmmhm. Außerdem kann das nicht zu Ende gehen. Ich denke nicht, dass das zu Ende gehen kann. Wir bringen ja auch unsere eigenen Kinder dazu Französisch zu lernen.

C: Ja. Warum?

B: Wie ich dir sagte: Das kommt als Erstes.

K: Na, es gibt erstmal die Kolonisierung und dann... [Bintou unterbricht sie.]

B: Wenn du Französisch verstehst, dann kannst du an *andere Dinge denken*.

K: Und Frankreich ist bei den Afrikanischen Ländern vorrangig. Frankreich unterscheidet sich von den anderen Großmächten, nicht wahr? Sie sind immer präsent. Obwohl ihre Sprache nicht viel gesprochen wird. Sie unterscheiden sich durch ihre Technologie, solche Dinge.

B: Wenn du schaut, dann siehst du, es ist vor allem deswegen.

K: Und sie tun so, als ob sie den Afrikanischen Ländern helfen würden. Und wir sind gezwungen mitzumachen, denn auf internationaler Ebene sind sie es, die uns repräsentieren.

C: Ach so?

K: Ja! Ja! In Afrika haben die Afrikaner nichts zu sagen. Es ist erstmal das kolonisierende Land.

B: So ist es.

K: Wenn ihr nicht zuhört, tja, dann wird nichts laufen. Ich versichere dir! Frag nach!

B: Es stimmt!

K: Wenn *ihr* euch nicht mit Frankreich versteht, wird nichts laufen.

B: Wenn *wir* uns nicht mit Frankreich verstehen, wird nichts laufen.

K: Nichts wird laufen!

C: Ja?

B: Ja.

K: Aber auf jeden Fall!

B: Sie haben *uns* kolonisiert. Deshalb sagte ich dir das: Das wird immer bleiben. Das wird immer so bleiben.

K: Weißt du, sie werden ihren Freunden sagen, dies nicht zu kaufen, dies nicht zu machen, das nicht zu machen. So läuft das.

B: Wenn du hinschaust: Sogar für die Wahlen und so weiter sind die Franzosen im Vergleich zu den anderen Ländern sehr stark involviert. Weil sie uns kolonisiert haben.

K: Ja. Weißt du, jemand meinte – ich weiß nicht, ob es der Präsident war oder wer: „Warum ist es so, dass bei jeden Wahlen in Afrika die Europäische Kommission eingeflogen wird, die Vereinigten Staaten kommen? Man sagt, das sei die ‚Internationale Gemeinschaft‘. Und wenn sie *ihre* Wahlen machen, kommt kein einziges Afrikanisches Land. Warum?“

B: Vor allem Westafrika.

K: Warum? Nur um dir zu sagen, dass es Unsinn ist [*n'importe quoi*].

B: Als ein Land wie Guinea hast du nicht das Recht, über sie zu sprechen. Und uns, uns überwacht man *jusqu'aux dents* [bis zu den Zähnen].

K: Sie kommen, um dich zu überwachen. Kannst du dir das vorstellen?

B: Du siehst, es wird sich nichts ändern.

C: Du meinst, es wird sich nicht ändern.

B: Ich denke nicht. Bisher haben wir nichts gesehen.

K: *Tchiip*. Ach! *Die weißen* haben es so arrangiert, dass es sich nicht ändern wird.

B: Genau. Das wird sich nicht ändern. Es sind ihre Interessen.

K: Es sind ihre Interessen.

C: Was ist das Interesse der Afrikaner?

B: *Die Afrikaner* haben in dem Ganzen gar keine Interessen. [...] *Wir* haben keine Interessen. Stell dir vor: Man dekolonisiert und kolonisiert weiter! (Februar 2012)

In dieser Passage lässt sich gut erkennen, wie die Positionierung als Afrikanerin und die Kritik der verarmenden Effekte des Kapitalismus zusammenfallen. Damit wird Afrikanerin-Sein in den breiteren neokolonialen Kontext eingebettet, in dem Afrika und Westen in Konflikt miteinander stehen. Neokoloniale Fremdregierung konzipieren Khadija und Bintou aus Afrikanischer Perspektive als eine Herrschaft, die vom Westen (Europa, USA) ausgeht, der als weiß gedacht wird („Die weißen“). Auch Kadijali vollzieht die Assoziation mit weißsein:

Die Anwesenheit *der weißen* ist spürbar. Sie sind allgegenwärtig. Du siehst das zum Beispiel in den heutigen Konflikten, Côte d'Ivoire, Lybien. Sie sind überall involviert. Die Instanzen sind *weiß*. (Februar 2012)

Diese diskursive Nuance fordert dazu auf Afrikanische Stimmen als *Schwarz* zu denken.

Schwarze Kolonisierer

Wenn die jungen Frauen über neokoloniale Herrschaftsverhältnisse sprechen, sprechen sie als Afrikanerin, als Schwarze, als Kolonisierte. Von hier aus mobilisieren sie einen antikolonialen Diskurs fanonischer Prägung, der das Mitwirken von Afrikaner*innen hervorhebt (Fanon 1961). Sie plädieren für Verantwortungsübernahme als Fundament ‚wahrer‘ Dekolonisierung:

Wir selber müssen unsere Werte durchsetzen. Denn die Westler [*Occidentaux*] brauchen uns, unsere Arbeit. Sie brauchen uns. Wir müssen uns selber durchsetzen, uns sagen, dass das: „Stop!“ Denn was ist nach 50 Jahren Unabhängigkeit passiert? Wir suchen das Visum [*On cherche le visa*]. Es gibt Leute, die verbringen ihr Leben damit, ein Visum zu finden. Ich kann das nicht mal verstehen: Du gehst dort hin, bist in der Galeere, lebst in Bedingungen, die *tchiip*. Wenn du hier zu einem Senegalesen sagst, er soll Müllmann sein, wird er dich beschimpfen! Und sie gehen nach... *Tchiip*... Und machen egal was [*n'importe quoi*]. Berufe, die wirklich miserabel sind. Sie... *Tchiip*... Das ist nicht akzeptabel.

Ich will gar nicht mein Land verlassen. Denn das macht keinen Sinn. Wenn alle fliehen, um nach Westen [*Occident*] zu gehen, wer wird dann das Land wiederaufbauen? Wir werden immer... Der Senegalese liebt es zu fliehen. Er flieht vor all seinen Problemen. Er flieht vor den Gefahren. Er flieht. Er bleibt nie. Er ist nicht mal mutig. Das ist es nicht. Das ist es nicht. Wir müssen bewusstwerden [*devenir conscient*], uns selbst in die Hand nehmen und sagen: „Das: Nein. Das kann nicht mehr so bleiben.“ (Safi, Februar 2012)

Die Mentalität der Afrikaner muss sich ändern, denn wir sind auch verantwortlich. (Khadija, Februar 2012)

Die Selbstkonstruktion als Afrikanerinnen bei Khadija und Safi weckt den Impuls sich zu dekolonisieren. Afrikanisch-Sein erscheint somit als *widerständige* Verortung. Von diesem Standpunkt aus wird Verhalten, das Neokolonialismus stützt, missbilligt. Insbesondere Afrikanische Eliten, die ‚Geschwister‘, die von der Kolonisierung profitieren, werden als Feindbild der *cause Africaine* (eng.: *African cause*) identifiziert.

Safi: Afrika war niemals frei. Es wird von den Westlern [*Occidentaux*] ausgebeutet, *es wird durch die... Tchiiip... Afrikaner ausgebeutet*. Vor allem durch die Afrikaner. [...] Uns bleibt gar nichts mehr übrig, in Senegal. Es bleibt *nichts* mehr. [...]

Ich bin für die Kolonisierung. Kolonisierung ziehe ich der Situation, in der wir leben, vor. Wenn es ein Fremder ist, kann man sagen: „Ja... Es ist ein Fremder, es ist nicht mein Verwandter, wir haben keine Verbindung.“ Aber, kannst du dir das vorstellen? Ein Senegalese, der nur zum Plündern und Stehlen kommt, und er ist *mein eigener senegalesischer Bruder*? Das ist nicht normal. Das ist undenkbar. Wenn ein Fremder das tut, kann man sagen: „Ja, er kümmert sich nicht um meine Gefühle, weil wir null Verbindung miteinander haben. Er kommt von woanders. Er kennt mich nicht. Er kennt nicht meine Kulturen.“ Aber ein Senegalese, der in Senegal geboren ist, in Senegal studiert hat, die senegalesische Regierung ihm sein Studium an der *Université de Paris* bezahlt hat, der herkommt, um die Ressourcen zu plündern, um den Armen noch ärmer zu machen!?! Pah! *Tchiip*. Um dir zu sagen, *tchip*: Es ist jämmerlich. Die Kolonisierung ist viel angenehmer als... [wir lachen] die Epoche der *indépendance*. Es ist besser.

Céline: Redest du vom Präsidenten, oder...

S: Nein, nicht von ihm im Speziellen. Im Allgemeinen. (Februar 2012)

Das folgende Zitat gibt einen Einblick darauf, wie Khadija und Bintou die Situation analysieren. Für die Analyse der Afrikanischen Wir-Konstruktion ist von Interesse, mit welcher Rapidität von ‚den‘ zu ‚uns Afrikanern‘ zu ‚das Afrika‘ hin- und hergewechselt wird.

Khadija: Schau: Man sagt, die Kolonisierung ist seit den 60ern zu Ende. *Wir* hatten genug Präsidenten, um wenigstens etwas Kleines zu bewerkstelligen. Aber das Gegenteil ist der Fall: Wenn *sie* an die Macht kommen, wollen *sie* sich bereichern, *sie* machen ihre... *Sie* übertreffen sogar *die weißen*. Der Präsident verreist mit seinen ganzen Leuten und wohnt in Hotels, in denen es nicht mal französische Präsidenten wagen zu wohnen. Und dann redet *man* von Unterentwicklung. Du kommst zurück, es gibt keinen Strom, die Landwirtschaft funktioniert nicht. Und er nimmt alles für seine Reise. Deshalb: *Wir* haben unseren Anteil dazu beigetragen.

Céline: Aber das ist ja nicht *euer* Fehler.

K: Wessen Fehler? Von *den* Afrikanern?

Bintou: Von *uns*, *den* Afrikanern?

K: Es ist *ihre* Schuld! *Wir* hätten autonom werden können. Die Weißen sagen etwas, aber man antwortet ihnen: „Nein, so läuft das nicht.“ Ich schwöre dir, so hätte das laufen können. Wenn *wir* ehrlich gewesen wären, wir die Situation vorab gut analysiert hätten. Aber bis heute schaffen wir es nicht aus der Situation rauszukommen [*à nous en sortir*]. Es ist nicht die Schuld der weißen. Und dann sagen *sie*, es gebe keine Investitionen. [Das ist, weil] *sie* das ganze Geld verschwenden. [...]

C: Warum tun sie das deiner Meinung nach?

B: Na, weil sie Geld haben.

K: *Sie* haben kein Mitleid mit *ihrem peuple* [eng.: *people*] das war's. Es ist nicht, weil sie Geld haben.

B: *Sie* haben das ganze Geld genommen und nutzen es für sich.

K: Sonst, ich schwöre dir, könnte *Afrika* es schaffen [*l'Afrique aurait pu s'en sortir*].

B: Anstatt für das *peuple* zu investieren, nehmen *sie* für sich.

K: Oder *sie* machen ein Projekt für 1 Mia. und dann... Nein, nein, nein, die 500 Mio., die wandern in die Tasche. Und dann sagt *man*, man wolle sich aus der Armut kämpfen [*s'en sortir de la pauvreté*]. Das ist nicht normal.

B: *Wir* essen die Hälfte, benutzen den Rest, kommen zurück und sagen: „Das Geld ist alle.“

K: Und wenn *man* wenigsten nur ein bisschen nehmen würde. Man muss rational bleiben, wirklich. *Wir* sind es, die Frankreich und die Vereinigten Staaten dazu bringen, *uns* weiter zu kolonisieren.

C: Hmm, aha... Das ist ja alles eher auf der Ebene der offiziellen Politik. Was können die Leute, auf persönlicher Ebene, die *citoyens* [Bürger] machen?

K: ... Was die *citoyens* machen können? ...

B: Ich denke, die *citoyens* können gar nichts gegen die *dirigeants* [Staatschefs] machen. *Wir* hier können uns nicht erheben, etwas tun, während *sie* da sind. Man muss immer über sie gehen. Und wenn es keine *entente* [Einverständnis] zwischen uns gibt...Ein Armer kann nicht reden und reden bis ein *dirigeant* *dir* als Armer zuhört. Deshalb musst *du* an deinem Platz bleiben. Und dann machen *sie*, was sie selber wollen. (Februar 2012)

Die Auseinandersetzung mit Kolonialismus adressiert also nicht nur den Konflikt zwischen weiß vs. Schwarz, sondern auch zwischen Schwarz und Schwarz. Die reduktive manichäische Denkweise wird somit überschritten (Barry 2017, 182ff.). Das Afrikanische Wir verkompliziert sich, wenn die Anwesenheit Schwarzer Kolonisierer, Schwarzer tubaabs mitgedacht wird. Das letzte Zitat demonstriert die Schwierigkeit neokoloniale Strukturen mit den gängigen, von Essentialisierung geprägten Begriffen (Schwarz/weiß) zu beschreiben und als Afrikanerin anschließend noch den eigenen Platz wiederzufinden: Es wird vom Wir/Uns zum Sie zum Es gesprungen; Es wird differenziert, verallgemeinert; Er wird sich dissoziiert, assoziiert, vermengt... Kurz, es herrscht Vielstimmigkeit.

Die Abwendung von essentialistischen Rassenkonstruktionen („Afrikaner*innen/Schwarze sind alle gleich“) – die für eine rassismuskritische Perspektive ausschlaggebend ist⁴⁵ – führt bei gleichzeitiger Anerkennung rassistischer Strukturen („Afrikaner*innen/die Schwarzen werden kolonisiert“) und lokalen Herrschaftsstrukturen („Afrika hat kolonisierende Chefs“) führt zu Konfusion. Wenn Vielstimmigkeit den postkolonialen Kontext prägt, scheint Konfusion unausweichlich zu sein. Ein Alltagskonzept gibt es allerdings, das die Komplexität des (Neo-)Kolonialismus mit einem Wort zusammenfasst: *tubaab* (Barry 2017). Diese Bezeichnung für ‚den Kolonisierer‘ adressiert nämlich nicht nur weiße, sondern auch Schwarze, die kolonisierende Praxen reproduzieren. Zu tubaabs werden Afrikaner*innen – so das ideologische Modell – durch die Assimilation an die sogenannte ‚westliche Kultur‘, für die sich sie sich auf westliche Art bilden müsse. *tubaabité* ist aufgrund ihrer Verstrickung mit kolonialen Bildungspolitiken und -diskursen für die Analyse postkolonialer Bildungsregime zentral.

⁴⁵ Widerständige Konzepte Schwarzer Identität von Schwarzsein bauen auf kolonialen Kategorien auf. Sie wurden in antikolonialen Bewegungen strategisch eingesetzt. Fanon, und später Mbembe, machen auf die Widersprüche und Fallstricken der Übernahme essentialisierender Kategorien aufmerksam (Fanon 2011; Mbembe 2006a).

Panafrikanischer Widerstand aus Medina

Aus postkolonialer Perspektive stellen sich Bildungskrise, strukturelle Arbeitslosigkeit und Prekarität als Effekte des Neokolonialismus dar, die sich unweigerlich auf den senegalesischen Kontext niederschlagen. Sie werden durch aufgezwungene neoliberale Politiken gestützt (Strukturanpassungsprogramme, EU-Freihandelsabkommen, *Poverty Reduction Strategy Papers...*), die auf die Kürzung sozialer Ausgaben und die Öffnung lokaler Märkte abzielen.

In Bezug auf Bildung und Lohnarbeit äußert sich neoliberale Politik darin, dass

a) die Afrikanische Bildungslandschaft zunehmend wettbewerbsorientiert und von externen Geldgebern abhängig ist (Federici, Caffentzis, und Alidou 2000; Tamba 2009, 106; J.-A. Goudiaby 2009, 81; Ogachi 2011, 25; Mabizela 2007a, 23). Die Dekaden der Strukturanpassungsregime, in denen Höhere Bildung massiv abgebaut wurde, haben zu einem makrostrukturellen Fachkräftemangel geführt. Die Konsequenzen sind, was marktwirtschaftliche Entwicklung betrifft, verheerend:

The arrival of the 21st century has seen a change of heart even within the powerful international financial institutions that only a decade or so ago considered [higher education] a luxury Africans could ill afford. The World Bank recently acknowledged that tertiary education [...] is a critical pillar of human development worldwide. In today's lifelong learning framework, tertiary education provides not only the high level skills necessary for every labor market, but also the training essential for teachers, doctors, nurses, civil servants, engineers, humanists, entrepreneurs, scientists, social scientists, and myriad personnel. (Mama 2003, 103)

b) die lokale Ökonomie nicht die erforderlichen Arbeitsplätze bietet, weil sie ungeschützt in Wettbewerb mit stärkeren Ökonomien des Westens tritt (Castro Varela und Dhawan 2010, 317).

c) Prekarität zunimmt, weil Arbeitslosigkeit steigt, Einkommen sinken (Faye und Thioub 2003, 104), während die Kosten für Lebensunterhalt stetig ansteigen.

Vor diesem Hintergrund ist der Zugang zu kostenloser ‚guter‘ höherer Bildung eine der zentralen Forderungen des Widerstandes senegalesischer Student*innen auf dem Dakarer Kampus (Alidou 2000a, 161), an dem sich einige der Aktivistinnen aus Medina beteiligen. Ferner liegt ihnen die Forderung nach ‚echter‘ Unabhängigkeit für Afrikanische Student*innenbewegungen zugrunde (Boahen 1994, 19; Federici 2000a, 88): Neben schlechten Studienbedingungen und drohender Arbeitslosigkeit adressieren sie auch strukturelle Armut. Damit gesellen sie sich populären Bewegungen hinzu (Federici und Caffentzis 2000, 115f.; Boahen 1994, 19ff.; Federici 2000a, 93). In diesem Sinne können sie nicht als

Interessenvertretung Afrikanischer Eliten, Schwarzer tubaabs abgetan werden. Im Gegensatz zur Kolonialzeit, in der höhere Bildung Eliten vorbehalten war, kommen seit der *indépendance* die wenigsten Studierenden aus sozioökonomisch starken Familien. Dies verändert den Klassencharakter Afrikanischer Student*innenbewegungen (Alidou 2000b, 231) und macht sie zu einem Element des Widerstandes der Meisten, der Marginalisierten der postkolonialen Welt. Wegen ihrer antikolonialen Orientierung werden sie auch als *panafrikanische Bewegung* verstanden (Boahen 1994, 22; Federici 2000a). Silvia Federici schreibt ihnen eine zentrale Rolle in der Antiglobalisierungsbewegung zu:

A comparison of student's protests internationally [...] would show that the struggle of African students is on a continuum with that of other students in Latin America, Asia, Australia, as well as Europe and the U.S.; that, indeed, we can speak today of an international student movement, and that African students are paying by far the heaviest cost for the effort this movement is making to reverse the corporate agenda by which education is being reshaped worldwide. (Federici 2000a, 103)

Die jungen Aktivistinnen aus Medina gehören zu diesem globalisierungskritischen panafrikanischen Schüler*innen- und Student*innenwiderstand, nehmen an den Demos gegen privatisierte Bildung, strukturelle Arbeitslosigkeit und *la vie chère* (das teure Leben) teil; tragen die T-Shirts von *Y en a Marre* (Wir haben es satt). *Y en a Marre* ist eine Jugendbewegung, die sich im Rahmen der unrechtmäßigen Aufstellung des Präsidenten formierte. Im Zuge der Kritik am Präsidenten stand auch neokoloniale Strukturen und die Verteuerung der Lebenserhaltungskosten auf der Tagesordnung.

Diese Prozesse des Widerstandes illustrieren, wie Transformation von unten beginnt. Unten ist in diesem Fall Medina. Es sind junge Frauen aus Medina, die aus ihrer Verortung aktiv und zu Trägerinnen des sozialen Wandels werden: Sie setzen sich für die Aufwertung des Lebensraums und verbesserte Lebensbedingungen ein und widersetzen sich den kapitalistischen Strukturen, die zu ihren Lasten gehen.

Durch ihre Kritik und ihren Widerstand unterscheiden sich die Frauen aus Medina, Grand Dakar und HLM von Camille aus Sacré Cœur, die, wie wir wissen, in der postkolonialen Gesellschaft eine dominante Position einnimmt. Unterdessen brechen postkoloniale Differenzen nicht nur lokal auf Gesellschaften ein. Sie artikulieren sich auch auf transnationaler Ebene, als postkoloniale Differenz zwischen Frauen, die in Medina, Grand Dakar oder HLM wohnen und Frauen aus Ländern, die die Globalisierung dominieren. In den Interviews wird dies sichtbar, wenn meine Gesprächspartnerinnen Unterschiede zwischen mir – die *gerade* in Dakar ist, aber *alltäglich* in Deutschland, einem tubaab Land, lebt – und sich selbst zur Sprache

bringen, bei denen es um ungleich verteilte Chancen auf das Glück der Gebildeten geht. So stellen etwa Khadija und Bintou meine und ihre soziale Situation gegenüber und eröffnen den Blick für die transnationale Dimension postkolonialer Differenz.

Khadija: *Bei euch da drüben*, da werden die Arbeitslosen [*chômeurs*] doch bezahlt, oder nicht? Stimmt das nicht, Céline?

Céline: Was?

K: Alle Arbeitslosen werden bezahlt. Oder nicht? So irgendwie.

C: Wenn du deutsche Papiere hast, ja.

K: Deutsche, ja.

C: Wenn du deutsche Papiere hast, hast du keine Probleme.

K: Du wirst bezahlt.

C: Ja.

K: Am Ende des Monats gehst du dich vorstellen, und sie... [Bintou unterbricht, vervollständigt den Satz.]

Bintou: ...und sie geben dir ein bisschen.

C: Unterschiedlich, manchmal alle drei oder sechs Monate.

K: Man tut das auf ein Konto.

C: Ja.

K: Du hebst das ab.

C: Ja.

K:

B:

K:

B:

K: Auf jeden Fall gibt es einen großen Unterschied zwischen hier und bei euch.

C: Ja.

B: Ja.

K: Hier gibt es mindestens 70% Leute, die nicht arbeiten. Und hinzu kommt, dass es kein Kindergeld gibt. Es gibt gar nichts. Es gibt nichts. Stell dir vor. Hier in Senegal zum Beispiel, da hört man manchmal davon, aber es ist dann so, dass, wenn du ein Kind hast, alle sechs Monate etwas bekommst. Stell dir vor. Für die ersten sechs Monate können sie dir ein bisschen Geld geben. Nur für die Entbindung und das alles. Und danach? Das, was sie dir geben, das ist absolut gar nichts wert.

C: Wieviel ist das?

K: 6000 CFA [ca. 10 Euro]. Wenn dein Kind 12 Monate alt ist. Wenn es 18 Monate ist, gibt man dir 5000 [ca. 8 Euro]. Was ist denn das bitte!? Das ist ein absolutes Chaos.

B: Das ist nichts.

C: Das ist gar nichts.

B: Das ist gar nichts.

K: Das ist ein Chaos.

B: 5000 CFA.

K: Hier ist es noch besser als in Guinea. Da spricht man nicht einmal davon. Das gibt es nicht. Sogar für deine Rente, damit du... [Bintou unterbricht.]

B: In Guinea redet man nicht mal von solchen Sachen. Das existiert nicht. Es gibt da dieses Gebäude... das Sozialamt. Aber da ist nichts drin.

K: Wenn du deine Rente haben willst, die ist bei null [*zéro*]. Du kannst drei Monate ohne etwas bleiben.

B: Als Familienvater. Du hast lange für den Staat gearbeitet, du bist in Rente, du hast gar nichts.

K: Pahpahpah! Das heißt, nichts läuft, von A bis Z. Um dir zu sagen, *dass es in gewisser Hinsicht besser bei euch ist*. Du wirst *versorgt, bis du einen Job bekommst*. Aber hier, du siehst junge Leute, sie sind da, ihre Eltern unterhalten sie. Der Staat macht gar nichts! Nichts, nichts, nichts. Es wird geredet: „Wir werden euch Arbeit finden!“ ... Es ist besser. Wirklich... Wir hier, sobald dein Kind zwei Jahre ist... [Bintou beendet den Satz.]

B: ...hast du nichts mehr.

K: ...hast du nichts mehr.

B: Und auch vorher hattest du nur 5000 CFA.

K: Wenn du rechnest, das macht nicht mal 100 000 CFA [ca. 150 Euro]. Alles zusammengenommen.

C: Ja.

K: Es ist erbärmlich. Sowieso, wir brauchen eine grundlegende Revision der Situation.

C: [Ich lache.] Khadija, Präsidentin von Westafrika!!! [Bintou und Céline lachen.]

K: Warte, du wirst sehen, wenn ich Präsidentin werde, wird sich alles bewegen. Ich werde viel mehr bewegen [*soulever*, wörtlich: erheben] als der Präsident. (Februar 2012)

In ihrer Analyse der Situation bringt es Khadija auf den Punkt, dass mich meine Staatsbürgerschaft mich vor Prekarität schützt. Mein neokolonialer Pass⁴⁶ schützt mich vor der

⁴⁶ In Anlehnung an Mohantys Formulierung „*Neocolonial nations*“ (2003g, 510).

ökonomischen Gewalt des Neokolonialismus. Dies habe ich mit Camille, die ihrerseits durch ihre Klassenzugehörigkeit geschützt wird, gemeinsam.

An der Intersektion postkolonialer und sexistischer Diskriminierung

Der Widerstand, der von jungen Frauen aus Medina und anderen Schwarzen Gebieten ausgeht, zielt darauf ab Lebensgrundlagen zu schaffen. Aber vorerst

it is not just a question of internal redistribution of resources, but of their generation and control; not just equal opportunity between men and women, but the creation of opportunity itself; not only the position of women in society, but the position of the societies in which Third World women find themselves. (Johnson-Odim 1991, 320)

Der Widerstand gegen kapitalistische Strukturen ist geschlechterübergreifend; jenseits von Geschlecht gehen Leute aus Medina auf die Straße (siehe dazu Fanon 1959). Trotzdem erfahren sie die Effekte der neokolonialen Arbeitsteilung, die auf einer patriarchalen Struktur basiert, auf geschlechterspezifische Weise (Mohanty 2003g, 2003f, 144). Die postkoloniale feministische Theorie widmet sich der Frage nach den spezifischen Formen der Unterdrückung von Frauen des Globalen Südens (Mohanty 2003d; Castro Varela und Dhawan 2010; Mies 1996). Deren *intersektionale* Diskriminierung beim Zugang zu *happy jobs* mit ‚gutem‘ Gehalt und sozialen Garantien erweist sich als zentrales Fundament für postkoloniale Ungleichheiten. Die Interviews untermauern diese These, denn die jungen Frauen aus Medina sprechen nicht nur über klassistische Diskriminierung. Sie rechnen auch damit, aufgrund ihres Geschlechts schwieriger an einen *happy job* zu kommen als Männer* aus Medina.

In dem Bereich wo ich bin zum Beispiel, in Jura, da weiß ich, dass einige Leute denken, dass ich es nicht schaffen werde. (Aicha, Februar 2012)

Es gibt eine Segregation zwischen Männern und Frauen. In manchen Firmen wollen sie keine Frau als Chefin. Nein wirklich, die Männer, ich verstehe sie nicht. Ich denke, dass Leute auf der Basis ihrer Kompetenzen eingestellt werden müssen. (Diarra, Februar 2012)

Weißt du, man weiß nicht, was die Leute wollen [Sie lacht]. Wenn du nach einer Stelle fragst, sagt man: „Es ist eine Frau.“ Wenn du nach einer Stelle fragst, sagt man dir: „Die Person ist zu jung.“ [...] Sie sagen es nicht direkt, siehst du, aber an ihrer Reaktion merkst du, dass es das ist. Es gibt sogar welche, die das einfach sagen... Die Leute, *moom*, so sind sie, ja. (Fatima, Februar 2012)

Sexistische Diskriminierung schlägt sich in der Unterrepräsentierung von Frauen in Top-Positionen und schlechterer Bezahlung nieder (Mama 2003, 106f., 110, 113). Wie im universitären Rahmen werden sie darüber hinaus in der Welt der (*happy*) Jobs mit abwertenden Stereotypen konfrontiert. Khadija erzählt, wie beim Calling-Center, bei dem sie auf Abruf

arbeitet, keine Rücksicht auf elterliche Verpflichtungen genommen wird – im Gegensatz zu Uni-Verpflichtungen.

Céline: Sie rufen euch spontan an, wenn ihr gebraucht werdet?

Khadija: Ja. Aber sie schauen. Denn es gibt Leute, die mitgeteilt haben, dass sie studieren. Wenn du studierst, schauen sie sich deinen Stundenplan an. Wenn es nicht passt, musst du am nächsten Tag kommen. Aber wenn sie *wissen*, dass du *nichts zu tun* hast, rufen sie dich an und sagen dir, dass du wiederkommen sollst. (März 2014)

Familiale Aufgaben gelten in der Arbeitswelt, wie in der Universität, als ‚Nicht-Aktivitäten‘. Sie gelten nicht als legitime Gründe für Abwesenheit.

Des Weiteren tritt auch in der Arbeitswelt klassistische Differenz zwischen Frauen (verstanden als sexistisch unterdrückte Verortung) zutage. Beide teilen einerseits die Erfahrung, aufgrund ihres Frau-Seins benachteiligt zu werden: Dass der Traum der *working girls* gebrochen wird (Léost 2013), ist ein transnationales Phänomen.⁴⁷ Es manifestiert sich als Inkompatibilität von Job und Familie, als weibliche, degradierte Konnotation von Haushalt und Familienarbeit, als Lohnunterschied (Hochschild 2003). Frauen unterschiedlicher Klassen sind jedoch nicht auf gleiche Weise mit kapitalistischen Zwängen konfrontiert (Mohanty 2003d, 5). Camille etwa kann viele der Hürden durch ihre ökonomische Machtposition leichter überwinden. Zentral ist, dass sie durch ihr ‚gutes‘ Gehalt die Möglichkeit hat, Haushalt und Kindeserziehung auf andere Frauen zu verlagern. Sie benennt es selbst: „Der Vorteil hier ist, dass du eine Haushaltsangestellte und ein Kindermädchen haben kannst“ (Februar 2012). Durch ihre ökonomische Macht gewinnt sie die Zeit, die für die männliche Sphäre der Arbeit benötigt wird. Der Transfer von Frauenarbeit* in der Mittelklasse auf andere, sozioökonomisch schwächere Frauen spielt der Aufrechterhaltung der sexualisierten Arbeitsteilung in die Hände. Die Verortung als ‚Dritte-Welt-Frau‘ kann also nicht verallgemeinert werden.

[Women]’s labor has always been central to the development, consolidation and reproduction of capitalism [...]. Thus women of different races, ethnicities, and social classes had profoundly different, though interconnected, experiences of work in the economic development from nineteenth century economic and social practices [...] to wage labor and self-employment in the late twentieth century. (Mohanty 2003f, 144)

Bei Begriffen wie „Third World“ oder „Afrikanisch“ stehen zu bleiben, führt zu einem inadäquaten Verständnis von Differenz innerhalb des Globalen Südens (Mohanty 2003f, 143). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die patriarchalen Effekte des Kapitalismus in

⁴⁷ Am 18.07.2017 gab das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung den *Führungskräfte-Monitor 2017* heraus: „Der Anteil von Frauen in Führungspositionen [nehme] nur noch langsam zu, Gleichstellung [liege] in weiter Ferne (http://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.562048.de, 24.09.2017).

kolonisierten Räumen anders verlaufen als in tubaab Nationen (Salem 2015; Mohanty 2003b, 55).

Das ist nicht dasselbe [...]. Es gibt einen großen Unterschied zwischen hier und dort: [...] Ihr könnt immer irgendetwas arbeiten. [...] Ihr werdet *vom Staat unterstützt*, wenn ihr arbeitslos seid [...], *wenn ihr Kinder bekommt*, oder? (Khadija, Februar 2012)

Die Dimension der Staatsbürgerschaft fließt also auch in das Feld der Care-Ökonomie hinein, da Armutsrisiken für Familien durch sozialstaatliche Politiken eingedämmt werden. (Diese werden in den meisten westlichen Staaten zunehmend zurückgerudert!)

Dies zeigt, dass die Analyse postkolonialer Differenz die Kategorie Geschlecht einkalkulieren muss bzw. die Analyse des transnationalen Patriarchats postkoloniale Kategorien wie Klasse und Staatsbürgerschaft berücksichtigen muss.

Zwischenfazit. Kriegerinnen

Wie im Kolonialismus, in dem Afrikanische Frauen aufseiten der Männer* gegen die Fremdherrschaft auflehnten (H. Kane 2008, 8; Coquery-Vidrovitch 1994; F. Sow 1997, 1, 3), begrenzt sich die Frauenbewegung auch heute nicht auf den Kampf für Frauenrechte. Vor dem Hintergrund der Diskriminierungsebenen, die hier in den Fokus gerückt wurden (sexistisch, postkolonial), zeichnet sich ein heldinnenhaftes Bild der jungen Frauen aus Medina und den umliegenden Schwarzen Vierteln ab, die sich trotz widriger Umstände in der Bildungs- und Arbeitswelt auf die Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen macht. Wie sie betonen, geht es darum, mutig zu sein (*être courageuse*) und *mehr* als andere zu geben: mehr als Frauen der anderen Seite der Stadt und Grenzen (reiche Frauen und tubaabesses), mehr als Männer, mehr als Senegalesen im Allgemeinen. Ihre Vorbilder sind die „mutigen Frauen [...], [die] von Null anfangen mussten [und es trotzdem] geschafft [haben]“ (Aida, Februar 2012). Bintou erzählt von einer:

Bintou: Wenn du klein anfängst, wirst du es nicht auf einmal schaffen. Das ist der Weg. Es ist immer so.

Céline: Naja, manche Leute fangen oben an.

B: Ja... Ich habe eine, die arbeitet bei der Justiz in Guinea. Sie ist die, die die Leute auszahlt. Sie ist sehr reich. Als sie studierte, war sie schon verheiratet. Aber wirklich, wenn sie dir erzählt, *tchip*, du wirst es nicht glauben. Sie kochte mit Holzkohle! Sie hatte nicht mal ein Bett für sich und ihren Mann. Sie lief zu Fuß zur Universität, denn es gab keine Öffentlichen. Es war zu schwer.

Und als sie dann einen Job anfing... Nein, das glaubst du nicht. Sie hat wirklich gelitten. Sie lief jeden Tag zu Fuß zu ihrer Arbeit. Sie sagte, wenn sie losging, nahm sie ihre Schuhe, die

Flip-Flops. Sie lief. Es war weit. Sie hatte kein Geld für die Öffentlichen. An der Tür des Büros angekommen, wechselt sie schnell die Schuhe, zieht sie High-Heels an, um reinzugehen. Stell dir das mal vor! Sie hat gelitten, oder? Und wenn sie zurück von der Arbeit war, machte sie Eiskrem, die sie verkaufte.

Aber heute, da zahlt sie alle aus! Siehst du? Und wenn du in ihr Haus kommst, hast du da drin alles, was du willst! Ich schwöre dir! Alles was du willst! Sie verweist, wie sie will, alle ihre Kinder sind *parti* [gegangen nach Außerhalb], alles, alles, alles. Ihre Kinder gehen auf französische Schulen, dort in Guinea. Der Kleinste ist heute 15 Jahre. Und ich meine, dass er nächstes Jahr nach Kanada gehen soll. Der Kleine, ja, der hat alles, was man... Sie hat alles, einfach.

C: Wie lange hat das gedauert, dass sie es schafft?

B: Die Zeit, in der sie litt, sagte sie zu mir, da war ich nicht einmal geboren. Es dauert. Jetzt, sogar, wenn sie nicht mehr arbeitet, wird sie nie wieder leiden. Sie hat in ganz Guinea Hochhäuser. Ich schwöre dir! Sie hat mindestens drei oder vier Hochhäuser.

C: Echt interessant.

B: Ja, das ist interessant. (Februar 2012)

Der harte Weg schreckt die junge Frauen nicht ab: „Wer hat gesagt, dass es einfach werden würde?“ (Ebd.). Die Bereitschaft zu „leiden“ (*souffrir*) gehört zur Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen dazu. Das Ziel verleiht der Anstrengung – bislang – ihren Sinn.

Als Frau [...] darfst du dich nicht gehen lassen. [...] Du musst du hart arbeiten, damit du eines Tages deine eigenen Träume verwirklichst. (Aida, Februar 2012)

2.3 Zwei Perspektivwechsel

Anhand einer intersektionalen Analyse der Interviews, bei denen ich mich auf die Kategorien Geschlecht, Klasse und Rassismus konzentrierte, zeigte ich die Strukturen auf, die die Bildungswege und Karrieren junger Frauen in Dakar begleiten. Intersektional zu denken bedeutet, nicht nur in eine Richtung zu schauen und Verortungen als Positionen zu verstehen, die in komplexen Machtgefügen eingebettet sind. Camille ist nicht nur dominant, Khadija, Bintou, Aida, Kadiali, Fatima und die anderen sind nicht nur unterdrückt. Beispielsweise wurde gerade erwähnt, dass Camille als Frau von patriarchalen Strukturen dominiert wird, auch wenn sich die Dominanz unterschiedlich manifestiert. Im Folgenden komme ich darauf zu sprechen, dass sie – obwohl sie durch ihre Klassenzugehörigkeit eine dominante Position im postkolonialen Zusammenhang einnimmt – auch eine Schwarze, kolonisierte, unterdrückte, widerständige Frau ist. Dies trifft auch auf meine eigene Verortung zu, die ihre Dominanz aus meiner deutschen tubaab Staatsbürgerschaft speist: Ich bin Schwarz, kolonisiert, unterdrückt, widerständig. Ein zweiter intersektionaler Perspektivwechsel wird ferner den Blick dafür schärfen, dass Frauen aus Medina, Grand Dakar oder HLM in bestimmten Fällen dominante

Positionen einnehmen können. Als Frauen, die als Städterinnen und Staatsbürgerinnen Hauptadressatinnen staatlicher Entwicklungspläne sind und als vollständige Mitglieder der Nation anerkannt werden.

Kolonisierte Frauen dominanter Klassen

Camille ihrer sozioökonomischen Machtposition ist Camille im transnationalen postkolonialen Herrschaftskontext eine kolonisierte Frau. Auf dieser Basis wird auch ihr in bestimmten Fällen *tubaabité*, als Regime ist, in dem weißsein herrscht, verwehrt (Barry 2017, 184). Auch ich mache die Erfahrung, in Deutschland, wo ich wohne, durch weißsein unterdrückt zu werden – als Schwarze, nicht-weiße Andere (Oguntoye, Ayim, und Schulz 1986; N. Sow 2009; El-Tayeb 2015; Diallo und Zeller 2013; K. N. Ha 2007; Kilomba 2008b). Interessant ist hierbei die Erfahrung, dass sich meine soziale Verortung durch das Reisen von Berlin nach Dakar in Bezug auf Klasse und Rassifizierung verändert. In Dakar ist meine soziale Position dominanter als in Berlin. Auch Camilles Position wird bei der Migration von Dakar nach Paris abgewertet. In Paris hat sie keine Haushaltsangestellten, kein Kindermädchen; sie weiß, dass sie in Dakar einen „besseren Job“ bekommen kann, ihre soziale Sicherheit in USA gefährdet werden kann...

Die sozialen Einbußen sind zum einen darauf zurückzuführen, dass ihr Einkommen in Paris weniger wert ist als in Dakar, zum anderen darauf, dass sie in Europa oder USA in weißen Kontexten bewegt. In diesen läuft sie Gefahr, bei der Arbeitssuche als *Schwarze* Frau diskriminiert zu werden. Als Afrikanische Staatsbürgerin muss sie sich darüber hinaus an den kolonial-rassistischen Grenzregimen des Westens abarbeiten. Im Rahmen ihrer klassenspezifischen Erfahrung, zu denen zu gehören, die im Westen studieren und arbeiten, macht Camille auch die *klassenübergreifende* Erfahrung zu den Kolonisierten zu gehören.

Camille: In meiner Uni organisieren sie Treffen [*salons*], Studententreffen, wie eine Job- oder Studienmesse, bei der einige Schulen kommen, und ihre Master-Programme vorstellen. Es gab also eine Messe und dort lernte ich den Verantwortlichen für den Finance-Studiengang bei X & Y kennen. Ich habe ihm erklärt, dass ich noch nicht weiß, was ich machen möchte. Aber es gab damals auch ein großes Problem, denn *als ausländischer Student*, wenn du keinen Job in Frankreich findest, *schickt man dich wieder zurück nach Hause*.

Die Freundin von mir zum Beispiel, die du letztens trafst, sie hat ihr Studium beendet, hat einen Job in Frankreich gesucht, nichts gefunden, und man hat ihr einen Brief geschickt, um ihr zu sagen: „So. Ihre Aufenthaltserlaubnis läuft ab. Sie müssen zu sich nach Hause zurück.“ Ja. So läuft das. Wenn es zu Ende geht.

Am Anfang war das nicht so. Aber im Laufe der Zeit... Auf jeden Fall in den letzten Jahren, als ich anfang zu arbeiten, vor vier Jahren, da fing es an sich zu verhärten. Seit fünf Jahren ist es so, dass wenn du keinen Job in Frankreich findest, du zurück nach Hause gehst [*tu rentres chez toi*].

Sie sagen: „Du hast dein Studium beendet, du hast keinen Job, *dann hast du hier nichts zu suchen.*“

Céline: Wie lange hast du Zeit einen Job zu finden?

Ca: Bis deine Aufenthaltserlaubnis abläuft. Im Allgemeinen gilt sie für ein Studienjahr. Also musst du schnell suchen. Und ich denke, jetzt ist es schlimmer geworden. Ich glaube, sie haben schlichtweg *Quoten* aufgestellt, so nach dem Motto, einige Prozent der Studierenden können bleiben – deshalb selektieren sie dann die Besten. Jaja. *Jetzt ist Frankreich kompliziert geworden*, nicht? Ich habe nicht die neusten Nachrichten verfolgt, aber Frankreich, Frankreich ist kompliziert geworden. (Februar 2012)

In der Erzählung ihrer Karriere ist der ‚Visa-Stress‘ in Frankreich die einzige Hürde, von der Camille berichtet. Was sie dabei lernt, ist, dass sie als Afrikanerin nicht dazu berechtigt ist Frankreich als ihr Zuhause zu sehen: Sie ist nicht ‚bei sich‘. Camilles ‚bei sich‘ („*chez soi*“) ist Senegal. Dies widerspricht sich mit ihrer eigenen Sicht der Dinge, schließlich haben wir gesehen, dass sie sich nicht als Teil von Senegal versteht, sondern als Teil der tubaab Welt. Nicht in dieser Welt aufgenommen zu werden, macht sie gewissermaßen zu einer Heimatlosen. Vielleicht ist es diese Ausschlusserfahrung, die sie dazu bringt, ihr Glück in Los Angeles und nicht Paris zu sehen. Der senegalesische Philosoph Souleymane Bachir Diagne reflektiert in Bezug auf seine eigene Migrationsbiographie in einem Interview, dass das gespannte Verhältnis zu Frankreich durch den Weg über die *Neue Welt* (Hall 1990) befriedet werden kann:

Dieses zwanghafte Kopf-an-Kopf, das wir mit Frankreich, der sogenannten ehemaligen Metropole haben, hat sich ein bisschen entspannt. Seitdem ist das Hin und Her zwischen Paris und Dakar ein Dreieck geworden, Dakar-Paris-Chicago bzw. New York. [...] Es kommen neue Richtungen, unterschiedliche Netzwerke, andere Fragen auf.⁴⁸

Camille kann sich durch den Wunsch, nach L.A. auszuwandern, Senegal, aber auch Frankreich entkommen und sich so dem (neo-)kolonialen Spannungsverhältnis entziehen. Sie kann hier auf eine andere Weise Schwarz sein, auf eine, die sie nicht mit der ‚senegalesisch-senegalesischen‘ Gesellschaft, von der sie sich abzuheben sucht, vermengt. Dieser Impuls lässt sich mitunter daran ablesen, dass Camille in den USA nach etwas ganz Bestimmtem sucht: nach der *Schwarzen Kultur* der USA. Wer sie kennt, weiß, über welch weitreichende Kenntnis der Geschichte der Schwarzen in den USA sie verfügt, mit welcher Zuwendung sie sich Afro-Amerikanischen Trends aneignet und nach Dakar transportiert. Ein wichtiges Projekt ist etwa, Haarpflege-Produkte, die speziell für Schwarze entwickelt sind, unter die Leute in Dakar zu bringen. Das Wissen um die Pflege der Haare von Schwarzen, das durch Versklavung und Kolonisierung unterdrückt und zerstört wurde, sieht sie als hochpolitische Angelegenheit; sich

⁴⁸ Diagne in der Radiosendung *Dakar-Paris-New York* von *Cultures d'Islam* auf *France Culture*, 09.03.2012 (<https://www.franceculture.fr/emissions/cultures-dislam/dakar-paris-new-york>, 04.04.2012).

dieses Wissen wiederanzueignen als emanzipatorische Praxis. Indem sich Camille mit diesem Wissen identifiziert, positioniert sich politisch als Schwarz. Sie teilt dieses Wissen mit ihrem Umfeld – einschließlich mit mir als Schwarze Schwester. Camilles Blick in die Neue Welt kann daher, wie bei Diagne, als dekolonisierende Exit-Strategie interpretiert werden. Es geht darum, *woanders anders Schwarz* zu sein.⁴⁹

Festzuhalten ist, dass Camille sich, wenn sie sich von Senegal dissoziiert, nicht vom Schwarzsein abwendet, sondern gar proaktiv in die Produktion von Schwarzsein investiert. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass der Schock des Westens (Bugul 2009), den Afrikaner*innen bei ihrer Migration erfahren, seit jeher grenzüberschreitende Schwarze Bewusstseinswerdung favorisiert hat.⁵⁰

As a Black person you always have problems. (Senegalesische Diasporische Person in New York, Mai 2016)

As a Black person there will always be a ceiling. (Senegalesische Diasporische Person in London, März 2014)

In Deutschland bin ich Schwarz geworden. (Äthiopische Diasporische Person in Berlin, September 2013)

Der Austausch über Rassismus im Westen, der sich alltäglich an Universitäten und Arbeitsplätzen, abspielt, über begrenzte Aufstiegschancen für Schwarze, auch wenn sie über die vorausgesetzte Bildung verfügen, ist unter Schwarzen äußerst rege. Im Alltagsverständnis gilt der Westen, die tubaab Welt, als Ort, der für Afrikaner*innen nicht einfach ist.

Es gibt eine Kollegin von mir, die ziemlich kritisch ist. Sie rebelliert manchmal gegen die weißen. Denn sie war lange in Frankreich, daher hat sie den Rassismus auch ein bisschen verfolgen können. Sie meinte, man sagte zu ihr: „Du, was machst du hier, geh mal zurück nach Hause [*chez toi*].“ Und als sie dann zurück ist, wollte sie nicht, dass ihr die weißen auf die Füße treten, daher... Gut, ja, da kann ich sie verstehen. (Seynabou, Februar 2014)

Bintou: Mein Englisch-Prof erzählte mir: „Wenn du in den Vereinigten Staaten am Flughafen aussteigst und du kein Englisch verstehst, wirst du dein Flugzeug verpassen. Weil sie so schnell reden werden, dass du nichts verstehst.“

Khadija: Niemand wird dir helfen.

⁴⁹ Ein wichtiger Aspekt ist, dass Camilles Suche nach einem anderen Schwarzsein die Gestalt eines Strebens nach *modernisiertem* Schwarzsein annimmt. Es ist sicher lohnenswert, diesen Gedanken andernorts weiterzuführen.

⁵⁰ Eine wichtige Intervention in den letzten Jahren war die Chimamanda Adichies, als sie beschrieb, wie sie in USA zu einer Schwarzen Person wurde. Siehe zum Beispiel das Interview *Chimamanda Ngozie Adichie on writing about race*, 2013 (<http://www.scotsman.com/lifestyle/books/features/chimamanda-ngozie-adichie-on-writing-about-race-1-2911386>, 20.05.2013).

B: Niemand wird dir helfen. Die Leute haben keine Zeit. Du wirst dich hinsetzen und warten, warten, warten. Um zu sagen: Es gibt dort keine Gefühle. (Februar 2012)

Ein Senegalese berichtet in einer autonomen Talk-Show der Refugee-Bewegung von seiner Erfahrung in Berlin-Kreuzberg. Er spricht auf Wolof.

Wenn ich auf der Straße Leute nach dem Weg frage, denken sie, ich bin auf der Suche nach Essen und rennen weg. Meine Message geht nicht nur an die Regierung, sondern an die Gesellschaft, mit der ich tagtäglich in Kontakt bin. Sie sollen zu uns kommen, sich mit uns austauschen. Nicht alle, aber viele *weiße Leute* [er benutzt hier den deutschsprachigen Begriff] hassen Schwarze Leute.

Im Gegensatz dazu, wo ich herkomme. Dort gibt es viele weiße Touristen. Und die werden willkommen geheißen. Das ist ganz anders als die Situation, die wir erleben, wenn wir herkommen. Der Mensch ist die Medizin für den Menschen [senegalesisches Sprichwort]. Wenn sich die Menschen von dir abwenden, kann es keine Heilung geben. In Afrika werden weiße Leute als Menschen behandelt – im Gegensatz zu Afrikanern hier.⁵¹ (August 2015)

Rassismuserfahrungen – Diskriminierung, Feindseligkeit, Hass – vereinen Schwarze auf transnationaler Ebene – einschließlich derer, die nicht unmittelbar zu den Meisten, den Vielen gehören.

Dominierende senegalesische Städterinnen

Auch die Positionen junger Frauen aus Medina, Grand Dakar oder HLM sind in ihrer Komplexität zu betrachten. An der Verortung der jungen Frauen aus Medina lässt sich herausarbeiten, dass auch sie im Bereich Bildung und Arbeit auf Kategorien zurückgreifen können, die sie bei ihrer Suche nach dem Glück unterstützen. Ein wichtiger Punkt ist, dass sie im Vergleich zu den ‚Ausländer*innen‘ Senegals zu kostenloser Bildung berechtigt sind.

Céline: Hast du überlegt, dich bei der UCAD anzumelden?

Khadija: Nein, weil du dort bezahlen musst, wenn du Ausländer bist. [Khadija und Bintou sind, wie gesagt, vor ein paar Jahren aus Guinea nach Senegal gekommen, als sie heirateten.] Als Senegalese zahlst du nicht, wenn du dein Abitur hier gemacht hast.

C: Und die Anderen zahlen.

K: Ja, weil sie Ausländer sind. Es gibt privatisierte Bereiche, bei denen alle zahlen müssen, aber die sind teuer. (Februar 2012)

Auch die senegalesische Staatsbürgerschaft verleiht also Macht. Beim Zugang zur Universität ist die Macht der Staatsbürgerschaft institutionell geregelt. Sie ist allerdings auch jenseits der

⁵¹ Talk-Show von der Berliner Refugee-Bewegung zu Asylpolitik in Deutschland (<http://oplatz.net/2015/08/31/deutsche-asylpolitik-im-gesprach-rem-tv/>, 10.01.2016). Seine Aussage wurde zusammenfassend übersetzt.

Institutionen, im Alltäglichen, effektiv, wo der Pass *formal gesehen* eigentlich keine Rolle spielen sollte. Diese Erfahrung machen Khadija und Bintou bei der Jobsuche, die sie geschwisterlich, Seite an Seite durchlaufen:

Khadija: Hier, naja, da ich keine senegalesischen Papiere habe... Ich würde nicht sagen, dass ich keine Chance [*chance*] habe, aber [lachend] sie ist minimal.

Céline: Ja?

K: Hah! Sie ist minimal.

Diese Chancenlosigkeit manifestiert sich auf unterschiedlichen Ebenen.

Céline: [In Bezug auf ihre initiative Jobsuche] Wie findet ihr die Adressen von Firmen?

Bintou: Wir suchen.

Khadija: Nein, wir kannten einige Orte.

B: Wir spazieren rum und manchmal siehst du Firmen, du merkst sie dir, und du kommst zurück.

K: Du hinterlegst deinen CV.

B: Und du gehst wieder. Du gehst, du hinterlegst [*tu déposes*]. *Dort gibt es niemanden für uns.*

C: Du meinst, niemanden, der euch helfen kann einen Job zu finden?

B: Genau.

K: Weißt du, generell: Man muss Beziehungen haben. Aber *wir, naja, mit unserem Ausländerinnenstatus da*, das ist nicht einfach [*pas évident*, auch: selbstverständlich, unmittelbar].

C: Denkst du, es ist deshalb?

K: Natürlich! Wenn du jemanden hast, der deine Unterlagen verfolgen kann [Orig: *quelqu'un qui suit ton dossier*], kannst du durchkommen [*passer*, auch: passieren], auch wenn es für ein Praktikum ist.

B: Weißt du, wenn wir hier so viel studiert hätten, wie in Guinea, dann würde das laufen.

K: Wenn wir wenigstens viele Leute kennen würden.

B: Denn, wenn wir in Guinea wären, würden wir nicht einfach so rumsitzen [*s'asseoir*, Konzept für Inaktivität, Passivität].

K: All diese Jahre.

B: Wir würden arbeiten. Sehr gut sogar.

K: Aber es ist nicht einfach, halt.

C: Ist es wegen der Sprache?

K: Nein.

B: Nicht mal die Sprache.

K: Es ist, weil du nicht viele Leute kennst.

B: Man nimmt nicht die Ausländer, sondern die Senegalesen. *Die Senegalesen sind erstmal prioritär.*

C: Aber [zu Khadija] du hattest mir erzählt, dass hier [in Senegal] auf Basis der Kompetenzen eingestellt wird.

K: Hängt davon ab. *Tchiiip*. Überall auf der Welt ist es das Gleiche. (August 2013)

Nationalistische Ungleichheit stößt bei Bintou auf Verständnis: „Es ist *normal*, dass sie sich vorher um sich selbst kümmern.“ Wir sahen auch, dass die Safi nationalistische Priorität als Senegalesin gar einfordert: Es sei unhaltbar, dass „ein *senegalesischer Bruder*“ an der Plünderung des Landes teilnehme. Nationale Präferenz wird als ‚Normalität‘ begriffen, ist Common Sense. In der Intersektionalitätsforschung wurde Nationalität als wichtige Ungleichheitskategorie herausgearbeitet (Nira Yuval-Davis 1997). Sie gewinnt angesichts des globalen Anstiegs nationalistischer Tendenzen an Relevanz. In Senegal schlägt sich Nationalismus mitunter in Forderungen nach „Senegalisierung“ der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte nieder. Dies sind Forderungen, die Guineer*innen und anderen Afrikanische Immigrant*innen⁵² marginalisieren (Labante 2014; Lefebvre 2003, 179ff.) und panafrikanischen Bestrebungen zuwiderlaufen. Zu vergegenwärtigen ist, dass diese Entwicklungen parallel zu den kontinentalen Bewegungen gegen Neokolonialismus stattfinden, von denen oben gesprochen wurde. Diese Gleichzeitigkeit illustriert die Komplexität von Dekolonisierungsprozessen, in denen Gruppeninteressen vielschichtig gelagert und manchmal gegenläufig sind.

Senegalesische nationale Zugehörigkeit ist also für den Bildungs- und Arbeitskontext als Ungleichheitskategorie im Blick zu behalten. Wird der Gedanke vertieft, zeigt sich, dass auch die Verortung als ‚eigentliche‘ Afrikanerin junge Frauen aus Medina stärkt. Im Gegensatz zu Camille oder zu mir, die sozial in ‚anderen Ländern‘ verortet sind und deren Zugehörigkeit umstritten ist, gilt sie als vollwertiges Mitglied der Nation. Die folgende Passage aus dem Interview mit dem panafrikanischen Aktivistin Fodé (33) beschreibt beispielsweise, wie Diasporische Schwarze aus dem Konzept der Nation ausgeschlossen werden können.

[Wir diskutieren über den Nutzen regionaler Integration zugunsten des vereinten Widerstandes gegen Neoimperialismus.]

Fodé: Mali, Mauretanien usw. sind Länder, die aufgrund familiärer Bindungen gut zusammenarbeiten können. Zum Beispiel ich: Die Leute denken immer, dass ich Guineer bin.

⁵² Insbesondere nicht-muslimische Afrikanische Immigrant*innen werden von der nationalen Identität Senegals, das sich als Afrikanische muslimische Nation versteht, ausgeschlossen.

Und mein Name, der hört sich an, als sei er aus Mali. Aber ich bin Senegalese. Ich, ich bin Senegalese. [Wir lachen.] Ich bin Senegalese. Daher ist es in diesen Strukturen leichter. Ich bin sicher, dass sie auch in den Grenzzonen von Zentralafrika ähnliche Ethnien und Sprachen haben. Es ist dann leichter, sich zu vereinen. Daher bin ich für regionale Integration [*intégration sous-régionale*].

Céline: Und die Diaspora?

F: Ah, ja! Die Diaspora... Ich denke nicht, dass... Weil ich... Ich denke, dass der Mensch, egal wo er ist, *citoyen* [Bürger] des Milieus ist, in dem er sich entwickelt. Deshalb habe ich nie an Obama geglaubt. Ich habe mir immer gedacht, dass er ein Amerikaner ist, wie die Anderen. Außer, dass er schwarze Haut hat, mehr nicht. Ich denke, die Diaspora... Man sollte nicht nochmal Afrika als *terre promise* [versprochenes Land] ausrufen, nein. Wir sollten die zionistische Geschichte nicht wiederaufnehmen. Sie sind dort, sollen sie dortbleiben.

C: ! [F lacht.] Findest du?

F: Nein, ich... Nein, nein, nein. Ich sage, dass sie *citoyens* sind. Zum Beispiel du.

C: Ja.

F: Du bist deutsche *citoyenne*.

C: Ja...

F: Ich sage, dass du heute in Deutschland dafür kämpfen musst, dass die Ungerechtigkeiten in Deutschland beseitigt werden. *Es ist deine Nationalität, es ist dein Land*. Du kannst dich aber solidarisieren...

C: ?! ...

F: [Er lacht.] Nein... Ich bin nicht... Ich bin nicht xenophob. Ich bin nicht rassistisch! [Wir lachen.] Nein, nein, nein. Aber das ist wie mit den Franzosen, die hier sind, die Europäer, die in Afrika sind, die hier geboren sind, hier groß geworden sind, die hier alles haben. Es ist ihr Land. Komm, warum auf Frankreich schauen? Hier ist euer Land, hier müsst ihr kämpfen. Ich meine, ich glaube nicht an die Rückkehr ins *pays natal* [Land der Geburt] oder weiß ich nicht was. Ich finde, der Mensch muss dort kämpfen, wo er sich befindet. Aber wir können uns solidarisieren.

[Er spricht über Anerkennungskämpfe, Rassismus, Sans-Papiers im Westen.] [...]

C: Was ist mit den emigrierten Afrikanern?

F: Das ist was Anderes. Das ist nicht das gleiche wie die Frage der Diaspora. Das wird vom kapitalistischen System organisiert. Weißt du, die Debatte in Frankreich zur *immigration choisie* [selektierte Immigration], das war schlimm. Auf räuberische Art propagiert sie: „So, nun brauchen wir nicht dieses ganze Afrikanische Pack. Aber wir brauchen eure intelligentesten Kinder, um uns zu entwickeln.“ Im Grunde ist es genau das. Wenn die Afrikaner sich dessen bewusst werden... Weil es hier schwer ist, fliehen sie nach dort. Ich denke nicht: egal. Ich denke, das ist schade, das ist traurig. Aber man muss dafür kämpfen, dass es in Zukunft nicht mehr passiert. Und dazu müssen wir *in unseren eigenen Ländern* kämpfen, damit die Leute in Afrika produktiv sein können und bei der Entwicklung Afrikas mithelfen.

Und das ist nicht das gleiche mit der Diaspora, also denen in den Vereinigten Staaten, den Nachkommen der Sklaven, die dort sind, und sehr mit Afrika verbunden sind, weil es ihr Herkunftscontinent [*continent d'origine*] ist. Aber es sind Amerikaner. Und sie werden ja schon Schwierigkeiten haben, ihre Eltern in Afrika wiederzufinden. [Er lacht.] Du weißt, dass man sie von überall geholt hat: Senegal, Mali, papapa...

C: Aber dort, wo sie wohnen, werden sie nicht anerkannt, und daher... [Er unterbricht.]

F: Ach so. Und daher gehst du zurück. [Er lacht.] Ich verstehe das Leid der... Ich verstehe ihr Leid. Es ist kompliziert... Es ist... Diese Geschichte darüber: Wo komme ich letztendlich her? Ich werde nicht akzeptiert, sowohl von... Es gibt einen senegalesischen Autor, Abdoulaye Sadj, der darüber einen Roman geschrieben hat. *Nini. Nini, la Mûlatresse*. Einige sagen, Nini, das bedeutet *ni noir, ni blanc* [nicht schwarz, nicht weiß]. Es geht um die Geschichte der *métisses*, in Saint-Louis – das ist [übrigens] *meine regionale Hauptstadt*.

In der Kolonialzeit waren die tubaabs dort, in Saint-Louis. Die Europäer waren dort. Dort haben sie sich niedergelassen. Weil es ein wirklich freundliches Klima gibt, man kann da schön leben kann, halt [*Il fait bon vivre*, vgl. Abschnitt *tubaab Petit Paris*]. Daher haben [...] [sie] aus Saint-Louis die Hauptstadt von Französisch Westafrika gemacht.⁵³

Deshalb gab es dort viele *métisses, mûlatres*. Wegen der gemischten Paare. In seinem Buch beschreibt [Sadj] das Leid [*le malaise*], oder weiß ich nicht, wie ich das nennen soll... [Er beschreibt] dieses sehr bizarre Leben dieser *mûlatres*. Weil sie sich nicht als Schwarz sehen, aber die lokale westliche Gesellschaft sie nicht als Teil akzeptiert. Da sie sich nicht als Schwarze sehen, werden sie schlussendlich zu Hybriden, die nicht wissen, wohin. Sie sind nicht auf der einen, nicht auf der anderen Seite. Und das ist ziemlich kompliziert.

Und es ist übrigens diese Gemeinschaft, die die lokale Bourgeoisie blieb, als die Kolonisatoren gingen. Die, die weiße Eltern hatten, gingen zur Schule, besetzten hohe Posten, verstehst du. Als der Weiße ging, waren es die *métis*, die vor allem die Privilegien der westlichen Bourgeoisie in Besitz genommen haben und zur lokalen Bourgeoisie wurden. Wie die Kinder der Könige, der religiösen Gelehrten usw. usw. Das ist es halt in Wirklichkeit. Das heißt, ich verstehe das. Das ist historisch. Es ist ein historisches Problem. Aber leider [er lacht] kann ich nichts dafür. ... Ich meine, ich habe keine Lösung dafür. (Februar 2012)

Ninis gelten als *in-betweeners* (Hamzeh 2011), die nicht das Eine, nicht das Andere sind, und deren Zugehörigkeit umstritten ist. Im Roman, den Fodé anspricht (Sadj 1954), ist Nini eine Figur, die unbedingt weiß sein will. Was außer Acht gelassen wird, ist, dass Ninis auch unter Schwarzen für Anerkennung zu kämpfen hat. Indessen ist die Anwesenheit von Schwarzen wie die jungen Frauen aus Medina in Afrika, Senegal, Dakar legitim. Ihre Zugehörigkeit stabil und garantiert, ihre politischen Forderungen berechtigt.

Ferner kommt der Position als junge Frau aus Medina dadurch Macht zu, das sie *Hauptstädterin* ist. Dadurch hat sie einen erleichterten Zugang zu Schulen. Bereits im Kolonialismus bedeutete die Ansiedlung in der Stadt für Frauen und Arbeiter*innen leichter kostenlose Bildung und andere Sozialleistungen zu erhalten als auf dem Land (Rodney 1972, 266, 290; Yansané 1985, 354; Afigbo 1989, 339; Sinou 1993, 171ff.). Insbesondere das imperiale Dakar war unter Kolonialherrschaft zur Hauptstadt der ‚guten‘ Schulen gemacht worden: Hier bauten die Franzosen Eliteschulen und Hochschulen, darunter die erste Universität im westafrikanischen Raum: die *Université de Dakar* (Seck 1993, 24f., 59, 109, 112; Mbaye, Thioub, und Becker 1997, 8). 1975 wurde sie im post-independenten Kontext der Afrikanisierung senegalesisch und nach dem renommierten Panafrikanischen Wissenschaftler *Cheikh Anta Diop* benannt (Tamba

⁵³ Vor Dakar war Saint-Louis die Hauptstadt der AOF.

2009, 105f.). Wie in anderen Afrikanischen Nationen konzentrierte sich die nachkoloniale Bildungspolitik weiterhin auf urbane Räume – insbesondere Dakar (Mamadou Diouf 2001a, 215; Diaw 2007, 5; Thioub 2002).

Eine Frau aus Dakar zu sein bedeutet also, in einem Bildungszentrum zu leben und in unmittelbarer Nähe einer Universität zu wohnen, was den Zugang zu Bildung unterstützt (Cruise O'Brien 1972, 154; Sylla 1992; République du Sénégal 2013b, 151; Mamadou Diouf 2001a, 204ff.). Dies macht sich in Arbeiter*innenvierteln wie Medina oder Grand Dakar bemerkbar.

Heute, unsere Generation – nicht alle – aber *die Meisten* gehen zur Schule. Alle in meinem Umfeld gehen. (Adama, Februar 2012)

Es gibt *viele Leute*, die... Die Generation meiner Mama, der Nachbarinnen da, siehst du? Sie haben das BFEM-Niveau [Mittlere Reife]. (Fatima, Februar 2012)

Das Zusammenfallen von Hauptstädtisch- und Gebildetsein führt derweil zu einer Sprechposition, die im Vergleich zu Stimme ländlicher, nicht-beschulter Frauen stark ist.

Die Sprechposition von Frauen aus Dakars Arbeiter*innenvierteln erweist sich so trotz der Marginalisierung, die sie erfahren, nicht als subaltern (Spivak 1988). Junge Frauen aus Medina und Grand Dakar haben eine Stimme – als *citoyenne* (Bürgerin), als senegalesische Schwester, als Community-Mitglied... Als solche sind sie *berechtigt* das „republikanische Bildungsversprechen“⁵⁴ einzufordern. Und es wird ihr in der Nation ein Platz eingeräumt (Kane Lo 2014, 11f.), etwa indem sie fest in Bildungs- und Arbeitsmarktpolitiken einkalkuliert ist.

⁵⁴ Mohamed Ly vom panafrikanischen Think Tank IPODE in der Sendung *Africa News Room* zum Thema Bildung in Senegal auf *Africa 24*, 09.04.2014 (Notizen 2014).

Zwischenfazit. Intersektionale Zusammenschlüsse

Die intersektionale Analyse ging der Frage nach, wie das Glück der gebildeten Frauen unter Frauen unterschiedlicher Verortungen verteilt ist. Es zeigte sich, dass zusammenwirkende klassistische und rassistische Strukturen, die ich als Artikulationen einer postkolonialen Verortung konzipiere, die Chancen auf dieses Glück stark beeinflussen. Wichtig war, Unterdrückung nicht auf vereinzelte Faktoren wie Klasse *oder* Rassismus zu reduzieren, sondern sie zusammen zu denken.

Entweder gibt man den grundlegenden Klassenbeziehungen den Vorrang und hebt hervor, dass alle Arbeitskräfte, auch wenn sie sich aufgrund ethnischer und „rassistischer“ Merkmale unterscheiden, der gleichen Ausbeutung durch das Kapital unterworfen sind. Oder man betont die Bedeutung ethnischer und „rassistischer“ Kategorien und Spaltungen und lässt dabei die fundamentale Klassenstruktur der Gesellschaft außer Acht. (Hall 2012a, 86)

Eine Perspektive, die Afrikaner*innen nicht unidimensional als Opfer kolonialen Rassismus betrachtet (Thioubo und Boilley 2004), erachte ich als notwendig. Allerdings war die rassismuskritische Perspektive wichtig, um zu verstehen, dass die Dakarer Gesellschaft nach wie vor kolonial-rassistischen Strukturen (*tubaabité*) geprägt ist. Der intersektionale Blick differenzierte indessen diese These, indem er den Einfluss von Klasse auf die Erfahrung der postkolonialen Welt hervorhob. Die Relevanz des Ökonomischen spiegelt sich darin, wie viel von Geld, Gehältern, Tarifen gesprochen wird.

Die Verschlungenheit von *race* und *class* und die daraus fließende Komplexität von Machtverhältnissen führen dazu, dass nie von einheitlichen Interessengruppen gesprochen werden kann: Klassen – und damit auch antikoloniale Befreiungskämpfe und deren Strategien – sind vielschichtig (Hall 2012a, 73, 88). Schwarze frauenrechtliche Zusammenschlüsse stehen vor der Aufgabe, mit dieser Komplexität umzugehen: Einerseits kann Schwarzsein ein Bindeglied auf transnationaler Ebene sein:

Within this broad transnational context, women of African descent have a distinctive, shared legacy that in turn is part of a global women's movement. At the same time, due to peculiar combination of the legacy of African culture, a history of racial oppressions organized via slavery, colonialism, and imperialism, and an emerging global racism that, assisted by modern technology, moves across national borders with dizzying speed, women of African descent encounter particular issues. (Hill Collins 2000, 232)

Trotzdem müssen die postkolonialen Machtungleichgewichte zwischen ihnen und Komplizenschaften mit dem neokolonialen Patriarchat berücksichtigt werden (Nnaemeka 1998a, 14; Mama 2003, 306). Mohanty erklärt, welche Rolle der feministischen postkolonialen Soziologie in diesem Zusammenhang zukommt:

I argued [...] for the definition and recognition of the Third World not just as through oppression but in terms of historic complexities and the many struggles to change these oppressions. Thus, I argued for grounded, particularized analyses linked with larger, even global, economic and political frameworks. (Mohanty 2003e, 501)

My cross-race and cross-class work takes me to interconnected spaces and communities around the world – to a struggle contextualized by women of color and of the Third World, sometimes located in the Two-Third World, sometimes in the One-Third. So, the borders here are not really fixed. Our minds must be as ready to move as capitalism, to trace its paths and to imagine alternative destinations. (Ebd., 530)

Die Analyse der Beziehungen zwischen kolonisierten Frauen in Dakar erwies sich als fruchtbar, um die Grenzen kolonialer Zugehörigkeitskonzepte (Afrikanische Frau, Schwarze Frau, tubaabesse, marginalisierte Frau, dominante Frau) zu überschreiten.

Abschließend ist daran zu erinnern, dass das vorliegende Raster, bei dem *race/class/gender* in den Vordergrund stellt, nicht erschöpfend ist. Diese Kategorien habe ich entlang der Interviews und der Geschichte Medinas als Schwarzes Arbeiter*innenviertel als relevante Dimension sozialer Ungleichheit herausgearbeitet. Eine vertiefte Analyse würde indessen erlauben, weiteren Ungleichheitsdimensionen auf den Grund zu gehen. Das Material bietet beispielsweise gute Anknüpfungspunkte für die Erörterung von Heteronormativität, die die Selbstkonstruktion als ‚Frau‘ impliziert und die andere antipatriarchale Geschlechtermodelle ausschließt. Ferner ist für das vertiefte Verständnis des Kolonialen sicher aufschlussreich, die ableistischen Vorannahmen näher zu betrachten, auf denen die leistungsorientierten Bildungsdiskurse der jungen Frauen basieren und auf den Ausschluss derer hindeutet, die nicht beschult werden oder Examen nicht passieren.

Fazit. Bildung als Utopie

Ich analysierte im vorliegenden Kapitel, wie das Glück der gebildeten Frauen in Dkar verteilt ist. Dazu ging ich darauf ein, wie junge Frauen aus Medina oder Grand Dakar und junge Frauen aus SICAP den Dakarer Raum teilen, aber aufgrund sozioökonomischer Verhältnisse *normalerweise* nicht gemeinsam: Sie bewohnen unterschiedliche Welten, die durch Klassismus und Rassismus getrennt sind. Die Erfahrung lehrt, dass die Straße, die Viertel trennen genauso wie die Grenzen zwischen Nationen oder Türen zwischen Arbeitsplätzen nicht einfach überquert werden; dass wir in unserem Umfeld, den uns zugewiesenen Schulen bleiben; dass unsere Aussichten auf einen Job relativ vorbestimmt sind... Das Glück der gebildeten Frauen ist nicht für alle in gleicher Reichweite. Im Kontext steigender sozialer Disparitäten ist die

Gruppe der Frauen, für die ‚gute‘ Bildung und Arbeit‘ selbstverständlich(er) ist, immer begrenzter, immer exklusiver.

Damit bricht Bildung, die im Allgemeinen als Quelle für Chancengleichheit imaginiert wird, das ihr zugetragene Vertrauen; sie hält ihr Mandat nicht ein (Diaw 1992, 319f.).

On ne peut rien faire. [Man kann nichts machen.] (Adama, Februar 2012)

Die Idee einer mobilen Welt, in der Bildung der Allgemeinheit zugutekommt, erweist sich als ideologisch und, wie Rosalie Diop festhält, utopisch (R. Diop 2010, 74). Eine Utopie ist indessen auch stets die Vorstellung eines nicht-existenten idealen Ortes, an dem die Wirklichkeit kritisch evaluiert wird (Morus 2011). Im nächsten Kapitel konzentriere ich mich auf die Kritik junger Frauen, die feststellen, dass Bildungsversprechen und Wirklichkeit gar nicht übereinstimmen (Ahmed 2010, 166).

3 Heute ist es das Papier, das spricht

Im letzten Kapitel arbeitete ich heraus, welche Hürden junge Frauen bei ihrer Suche nach dem Glück, das Bildung verspricht, begegnen, und zeigte, dass die Chancen darauf ungleich verteilt sind. Mit anderen Worten, Bildung hält für die Meisten, die meist aus Medina, Grand Dakar oder HLM sind, ihr Versprechen nicht. Aber wie verschieben sich eigentlich die Perspektiven junger Frauen, wenn Bildung *nicht* ‚hilft‘, *nicht* ‚glücklich‘ macht? Bei denjenigen, die sich in prekären Verhältnissen befinden, herrscht aufgrund des Bewusstseins dafür, dass Bildung keine Garantie für einen Job oder hohes Einkommen ist, kritische Distanz gegenüber formeller Bildung (vgl. R. Diop 2010, 74 in Bezug auf junge Marktverkäuferinnen in Dakar).

Den Interviews sind Enttäuschung und Desorientierung zu entnehmen: „Keine Ahnung...“ (Diarra), „Wir verstehen nicht, was los ist...“ (Kadiali), „Das ist unlogisch...“ (Khadija) (Interviews im Februar 2012). Daraufhin wird versucht, das Unlogische zu erklären, wird nach den Gründen gesucht, warum Bildung *nicht* funktioniert, obwohl getan wurde, was erwartet wurde (Disziplin, Anpassung, Alles-Geben...). Ferner ist zu beobachten, dass die Diskriminierungserfahrungen junger Frauen aus Medina, Grand Dakar und HLM situierte Perspektiven auf die politische Ordnung veranlassen, die sie mit Skepsis betrachten. Hier einige Beispiele:

Wenn dir niemand eine Chance gibt, wie sollst du Erfahrungen sammeln? [...] Ich bin gegen dieses *System*, ehrlich. Diese Situation als *jeune diplômée* [junge Diplomierte]... (Kadiali, Februar 2012)

Es werden Gesetze für Gleichberechtigung verabschiedet, aber sie finden keine Anwendung. Das muss sich ändern. (Fatima, Februar 2012)

Sowieso, wir brauchen eine grundlegende Revision der Situation [, dass Afrikanische Staaten im Vergleich zu westlichen keine soziale Unterstützung bieten]. (Khadija, Februar 2012)

Die jungen Frauen verfügen über ein präzises Wissen darüber, warum Bildung in einigen Frauen hilft, bei anderen nicht. Auf der Basis dieses Wissens konnte ich den Einfluss von Geschlecht, Klasse, postkoloniale Verortung analysieren. In diesem Kapitel vertiefe ich die Analyse der Kritik an Bildung und arbeite heraus, wie junge Frauen die *Ideologie* der Bildung demystifizieren. Vor allem die Gespräche mit Khadija und Bintou sind hier aufgrund ihrer Luzidität aufschlussreich.

In einem ersten Schritt ist zu präzisieren, dass die Kritik an der Ideologie der Bildung nicht Bildung im Allgemeinen, sondern speziell *formale* Bildung betrifft. Dies wird in der Fokussierung auf den Erhalt des Diploms sichtbar. Indessen tritt in den Gesprächen darüber,

welches nun das ‚gute‘ Diplom sei, eine eurozentristische Hierarchisierung akademischer Zertifikate zum Vorschein: Westlichen bzw. mit dem Westen assoziierten – *tubaab* – Diplomen wird ein übergeordnetes Prestige zugesprochen. Der Eurozentrismus deutet auf die Verstrickung formaler Bildung mit postkolonialen Strukturen.

In einem zweiten Schritt filtere ich die Einstellungen meiner Interviewpartnerinnen zu eurozentristischen Diplomhierarchien heraus. Die Benachteiligungen, die sich für die meisten Afrikaner*innen aus diesen Hierarchien ergeben (die ‚besten‘ Diplome, die aus dem Westen, sind außerhalb ihrer Reichweite), führen zu einer grundlegenden Infragestellung der Neutralität von Diplomen, Bewerbungsprozessen und Papierpolitiken (Visa, Passports, Urkunden...) im Allgemeinen. Die Einsicht lautet: „Heute ist es das Papier, das spricht“ (Mohamed, April 2014). Diplome und Papiere eröffnen Türen – aber der Zugang zum ‚guten‘ Papier ist stark eingeschränkt. Welcher Wert wird Diplomen/Papieren zugesprochen und warum? Welche Diplome bzw. Papiere können von wem erhalten werden? Wann und von wem können sie effektiv eingesetzt werden? Die Antworten, die in den Interviews zu diesen Fragen zu finden sind, demonstrieren die Wirkmächtigkeit des Kolonialen, das durch ein komplexes institutionelles Regelwerk aufrechterhalten wird. Die Einbettung der Analyse in den globalen politischen Kontext wird die Relevanz der Kritik der jungen Frauen unterstreichen und theoretisch erweitern. Ein Rückblick in die Geschichte des Diploms sowie des legalen Papiers veranschaulicht unterdessen die Persistenz kolonialer Papierpolitik sowie die Beständigkeit, mit der Kolonisierte das unterdrückerische Kolonialsystem dekonstruieren.

Vor dem Hintergrund der Kritik am Diplom und Papier frage ich in einem letzten Schritt danach, warum Diplome trotzdem mit solch hohem Eifer „gejagt“ werden. Durch den Rückgriff auf die marxistische Theorie lässt sich dieses widersprüchliche Verhalten damit erklären, dass das Diplom in der neokolonialen Ökonomie *fetischisiert* wird. Diplomfetischismus verstehe ich so als *notwendiges* falsches Bewusstsein, als *notwendiges* Wissen darüber, dass das Diplom – und Papier im Allgemeinen – die neokoloniale Gesellschaft regiert. Dass das so ist, lernen wir in alltäglichen Interaktionen. Die jungen Frauen führen einige Beispiele dafür an.

3.1 Diplomhierarchien

Wenn von Bildung gesprochen wird, wird in der Regel *formale* Bildung gemeint. Dies wird besonders daran deutlich, dass von Diplomen gesprochen wird, wenn es darum geht, die fachliche Eignung einer Person zu beschreiben. Wenn Kadiali etwa nach der Qualifikation fragt, die sie vorweisen muss, um einen Job zu bekommen, meint sie konkret, welches eigentlich das *Diplom* sei, das ihr den Zutritt zur Arbeitswelt gewährt:

Kadiali: Ich verstehe das nicht. Ich hätte gern, dass diejenigen, die die Leute einstellen oder die, die die Macht haben zu entscheiden zumindest mit uns sprechen. Dass sie uns sagen, was das Problem ist, was wir vorweisen müssen, damit man uns beschäftigt. Dann gehen wir das holen. [...] Wenn man dir als junge *Diplomierte* nicht deine Chance gibt, wie kannst du... Ich weiß nicht. Jetzt gerade bin ich dabei, ein anderes *Diplom* zu holen [*chercher un autre diplôme*], vielleicht kann ich damit... ein *diplôme extérieur* übrigens [Diplom von außerhalb] – um das nochmal zu betonen. Denn vorher...

Céline: *Extérieur*, was heißt das?

K: Außerhalb von Senegal, ein französisch-kanadisches *Diplom*.

C: Aha, verstehe.

K: Ja. Ich will einen *Master* machen.

C: Seit wann bist du auf der Suche?

K: Seit zwei Jahren. Da habe ich mein Studium abgeschlossen. Dann habe ich mich eingeschrieben, um einen *Master in BWL* zu machen. Und jetzt habe ich ein Zusatzstudium in *business administration* gemacht. Ich habe zwei Semester hinter mir. Das ist ein bisschen, um meinen CV zu verbessern. Und um mehr Möglichkeiten zu haben. Aber ich verstehe wirklich nicht, dass man uns dazu zwingt, so weit zu... wirklich... (Kadiali, Februar 2012)

Dieses Zitat illustriert, wie stark Bildung auf den Erhalt von Diplomen zentriert ist. Akademische Titel werden im Interviewmaterial vielfach erwähnt: „*Master I*“, „*Master II*“, „*maîtrise*“, „*DEA*“, „*DESS*“, „*thèse*“, „*Bac*“, „*BEFM*“, „*série A*“, „*série B*“, „*série C*“... Diplome sind das Ziel formaler Bildung:

In Guinea gab es früher ein doppeltes *Bac* [Hochschulzugangsberechtigung]: *Bac 1* und *Bac 2*. Ich weiß nicht genau, du kommst in die 12. und machst ein *Bac*, und dann machst du nochmal das *Bac*. Wenn du das *Bac* schaffst [*gagner*, wörtlich: gewinnst], machst du den Wettbewerb für die Uni. (Bintou, Februar 2012)

Ich bin dort fertig geworden, ich habe meine Diplome bekommen. (Ebd.)

Ich habe Informatik gemacht, ich habe mein Diplom bekommen. (Khadija, ebd.)

Im Moment mache ich ein Diplom in Verwaltungswissenschaften. (Diarra, Interview 2012)

Zu studieren wird damit zu ‚Diplome machen‘ und das Diplom zur Metonymie für Bildung. Kadiali greift oft auf diese Metapher zurück:

Ich denke nicht daran, meine Diplome in die Schubladen zu räumen. (Februar 2012)

Ich suche schon wieder nach neuen Diplomen [*chercher des diplômés*]. (Ebd.)

Die Redewendung der ‚Jagd nach Diplomen‘, mit der Leute in Dakar die exzessive Akkumulation von Bildung verbildlichen, verweist ebenfalls auf die Vorrangigkeit des Diploms. Bildung wird auf ihre formale Facette reduziert.

Céline: Und was hat dich dazu gebracht, eine zusätzliche Ausbildung zu machen?

Bintou: Naja, es bringt mir viel, denn normalerweise wird es meine Bildung steigern [*augmenter mes études*]. Und ich habe auch ein anderes Diplom hier bekommen.

Der Fokus auf das Diplom resultiert zunächst daraus, dass das Diplom das Ticket ist, mit dem im Bewerbungsprozess die eigene Qualifikation belegt wird. Diplome gehören auf den globalisierten Arbeitsmärkten zu den wichtigsten Vermarktungselementen von Bewerber*innen (Iredale zit. in Zeleza 2003, 137). ‚Gute‘ Diplome gelten als Ticket für ‚gute‘ Arbeit. Wenn nach den Gründen gesucht wird, warum Bildung nicht hilft, wird dann die Frage impliziert, welches *Diplom* nicht hilft.

Für diejenigen, die sich für das Glück der Gebildeten entschieden haben, drängen sich Fragen danach auf, *welches* Diplom nun das ‚gute‘ ist, dasjenige ist, das die Chancen auf einen Job erhöht, und sich lohnt, „gejagt“ zu werden. Vor dem Hintergrund der strukturellen Unterbeschäftigung senegalesischer Absolvent*innen kann die Frage auch anders gestellt werden: Welches Diplom schützt am besten vor Arbeitslosigkeit? Diplome verteilen Chancen (Bourdieu 1989, 164). Während der Schul-/Studienzeit kann die kritische Reflexion über das Glücksversprechen noch vertagt werden. Spätestens beim Betreten des Arbeitsmarktes zwingt sich jedoch die Einsicht auf, dass nicht jedes Diplom Glück verheißt, dass Diplom nicht gleich Diplom ist, unweigerlich auf. Bei anhaltender Erfolgslosigkeit bei der Jobsuche werden Einige sogar zu Expert*innen des (Tausch-)Werts unterschiedlicher Diplome und der Hierarchien zwischen ihnen. Ich habe dieses Gewusst-Wie herausgefiltert und die Konstruktionen der Diplomarten, auf die ich stieß, genealogisch nachverfolgt.

Ausgangspunkt der Analyse ist die oben aufgeführte Aussage von Kadiali in Bezug auf das *diplôme extérieur*, von dem sie sich erhofft endlich von Arbeitslosigkeit befreit zu sein. Ich codiere diesen Gedanken als das ‚*diplôme extérieur als das sichere Diplom*‘. Es steht in einem übergeordneten Verhältnis zum ‚*diplôme de Dakar*‘, dem lokalen, senegalesischen, öffentlichen Uni-Diplom. Ferner ergab sich, dass in der Hierarchie zwischen *diplôme extérieur* und *diplôme de Dakar* noch das ‚*diplôme privé*‘ angesiedelt ist. Das *diplôme extérieur* kommt

damit an die Spitze. Je mehr Prestige es erlangt, umso devaluierter wird das *diplôme de Dakar*, desto weniger stellt es eine Option dar, desto weniger wird es als ‚echtes‘ Diplom anerkannt. Diese Entwertung steht allerdings in Spannung zum Prestige, das das Dakarer Diplom auf regionaler Ebene besitzt. Jedoch ist auch das angesichts des Aufstrebens des *diplôme privé*, das als Exit-Strategie an Bedeutung gewinnt, weil es „ein Leben nach dem Diplom“⁵⁵ verspricht, bedroht. In Bezug auf private Diplome ist darauf einzugehen, dass diejenigen, die dem *diplôme extérieur* am nächsten kommen, die höchste Anerkennung genießen. Ich habe es als ‚*diplôme extérieur aus Dakar*‘ konzeptualisiert.

Das *diplôme extérieur* an der Spitze

Nach Außerhalb zu gehen, um zu studieren, das ist *au top* [an der Spitze]. (Bintou, Februar 2012)

Kadiali sieht, wie gesagt, das *diplôme extérieur* als letzte Lösung sich einen Job zu sichern. Das *diplôme extérieur* stellt das ‚sicherste‘ Diplom dar.

Du hast dein Studium woanders gemacht, du kommst zurück, du bekommst eine Arbeit. (Ebd.)

Erinnern wir uns daran, was Camille erklärte:

[Wenn] du die Mittel hast, dann wäre das eine *Strafe [pénalisation]* dein Kind in eine Uni zu stecken, die Dreiviertel der Zeit streikt, und es morgen, wenn es einen Job sucht, ihn nicht bekommen wird, weil es einen anderen Typen geben wird, der aus Frankreich, England oder Deutschland kommt, der seinen Platz nimmt. (Februar 2012)

Hier wird explizit, dass mit *extérieur*, ein ganz bestimmtes Außerhalb gedacht wird: westliche Länder, tubaab Länder. Ich habe die Orte zusammengetragen, die in den Interviews zum *extérieur* gehören: Frankreich, Deutschland, England, Kanada, USA; zum Teil werden sie in metropolitaner Gestalt erwähnt: Paris, London, New York, Atlanta, L.A., Ottawa. Dort befinden sich die Unis, in denen das *diplôme extérieur* geholt wird. Das ‚bessere‘ Diplom ist also ein Diplom aus dem ‚Westen‘. Wie gängig diese Konstruktion ist, zeigt sich daran, dass viele gar nicht mehr präzisieren, *wohin* es gehen soll, um zu studieren. Es ist klar, *wohin* das Weggehen, *partir*, geht, was das „Dort drüben“ (*là-bas*) ist.

Bintou: Meine Kinder zum Studium *wegzubringen* steht auf meinem Programm. Danach können sie wiederkommen. Nur für das Studium.

⁵⁵ In Anlehnung an den Artikel *Enseignement supérieur: Il y a une Vie après le Diplôme (Höhere Bildung: Es gibt ein Leben nach dem Diplom)* in *Jeune Afrique*, 04.11.2011 (<http://economie.jeuneafrique.com/managers/311-ressources-humaines/7528-enseignement-superieur-il-y-a-une-vie-apres-le-diplome.html>, 11.11.2013).

Céline: Warum *dort* studieren?

B: Naja, gut, auch ich stelle mir diese Frage. (August 2013)

Die Erfahrung, dass Bewerber*innen, die ihre Diplome im Westen machen, bevorzugt werden, deckt sich mit sozialwissenschaftlichen Ergebnissen, dass westliche Zertifikate auf Afrikanischen Arbeitsmärkten eine hohe Währung darstellen (Zezeza 2003: 143). Sie sind als ‚Jobticket‘ gut einlösbar. Auf der einen Seite sind die Hierarchien zwischen westlichen Diplomen bekannt: Das Sorbonne- oder das Cambridge-Diplom etwa versprechen überdurchschnittlichen Karriereerfolg (Bourdieu 1984, 124f.; Koh 2004) und auch Camille spricht von ihrer Wahl zwischen einer „sehr guten Uni“ in Kanada und einer anderen in Frankreich. Diese Differenzierung mag mit ihrer ökonomischen Macht zusammenhängen, die sie überhaupt erst vor die Wahl zwischen Unis des Westens stellt. In den restlichen Interviews bleibt die westliche Uni, an der studiert werden soll, nämlich undefiniert. Der Name einer Einrichtung scheint also zunächst irrelevant zu sein, solange es sich um ein *diplôme extérieur* handelt, es aus einer Uni ‚von dort‘ kommt. Das westliche Diplom wird verallgemeinert, essentialisiert und lokalen Diplomen *prinzipiell* übergeordnet.

Das *diplôme de Dakar* zwischen Devaluierung und Prestige

Kennzeichnend für die Evaluation von Diplomen ist, dass das westliche Diplom meist in Opposition zum Diplom „von hier“ (*d’ici*) gesetzt wird.

Khadija: Und jetzt stell dir eine Person vor, die nach Europa gegangen ist. Wenn er Ökonom werden soll, macht er nur Ökonomie und alles, was Ökonomie betrifft. Er macht nur das. Er hat sich spezialisiert. Er kehrt nach Guinea zurück. Tja, und er findet Arbeit. Das ist logisch [*évident*]. Aber wenn du vom ersten Jahr bis in das dritte oder fünfte Jahr nur allgemein ausgebildet wirst, du dir Physik, Chemie, [sie lacht] Biologie, alles anschaut, tja, dann wirst du gar nichts haben! Sie werden dir sagen, dass du nicht kompetent bist.

Bintou: Letztendlich beherrschst du [*maîtrises*] du gar nichts, halt.

K: Du beherrschst gar nichts.

B: Du lernst alles, aber du beherrschst nichts. (August 2013)

Im Vergleich zum Diplom von Außerhalb, das hier als gebündeltes ‚spezialisiertes Wissen‘ dargestellt wird, wird das ‚Diplom von hier‘ als ‚leer‘, als ‚nichts‘ konstruiert. Diese vielerorts anzutreffende Idee verursacht Camille zufolge, dass „du (mit einem Diplom aus der *Université Chiekh Anta Diop*), nicht einkalkuliert wirst“, du weniger Chancen (Glück) hast eingestellt zu werden – im Gegensatz zu den ‚Diplomen von dort‘.

Mit ‚Diplomen von hier‘ sind senegalesische, aber manchmal auch Afrikanische Diplome allgemein gemeint. Dies wird deutlich, wenn Bintou und Khadija, die erst vor einigen Jahren von Conakry nach Dakar gezogen sind, erklären, dass die Aufwertung der *diplômes extérieurs* nicht speziell senegalesisch ist: „Das passiert hier, das passiert in Guinea“ (Bintou, August 2013). Genauso wie westliche Diplome ihr Prestige nationenübergreifend erhalten, unterliegen Afrikanische Diplome der regionalen Verallgemeinerung – aber auf abwertende Weise. Anders gesagt, das senegalesische *diplôme de Dakar* ist gegenüber dem westlichen abgewertet, weil es Afrikanisch ist. Dominante Diskurse um Afrikanische Hochschulbildung kreisen kontinuierlich um die Frage nach ihrer ‚Qualität‘. Bemängelt wird, dass Absolvent*innen nicht auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und Arbeitgeber*innen hin ausgebildet seien, sie nicht über die erforderlichen ‚Profile‘ verfügen und es ihnen an den soft skills’ fehle, die im Zeitalter der Kommunikation ausschlaggebend seien, sowie an „Führungskompetenzen“ und „kritischem Denken“ (*sic!*) (Mungai 2015, 13; Mwiti 2015, 5; Spooner 2015a, 8). Inwieweit diese degradierende Bewertung der Leistung Afrikanischer Absolvent*innen als ‚objektiv‘ zu betrachten ist, diskutiere ich in Kürze. Wichtig ist fürs Erste, dass sich das schlechte Image senegalesischer bzw. Afrikanischer Hochschulen im Kontext der Bildungskrise verschärft hat (N. Sall 1994, 694; Zeleza 2003, 136) und mit ihr die Tendenz zur Aufwertung westlicher Diplome.

In den Gesprächen werden aber auch intra-Afrikanische Hierarchien deutlich. Zum einen ist festzuhalten, dass das ‚marokkanische Diplom‘ lokal beliebt ist, Marokko also als Option gilt, ein ‚externes‘ Diplom zu erhalten. Zwar wird es nicht so hoch angesiedelt wie westliche, es ist jedoch erschwinglicher und aufgrund der Einreiseregulungen *möglicher* als das Diplom aus dem Westen. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass das *diplôme de Dakar* über regionales Prestige verfügt (Tamba 2009, 119) und Studierende aus frankophonen Afrikanischen Ländern wie Côte d’Ivoire oder Guinea Senegal als Studienort wählen. Bintou aus guineischer Perspektive dazu:

Und wir sagen: Wenn du von hier [Dakar] mit einem Diplom weggehst, bekommst du eine Arbeit, wenn du in Guinea ankommst. [...] Ich sehe Leute, die sagen: „Also ich, ich gehe nach Dakar, um zu studieren, weil es dort mehr... [Sie bricht den Satz an dieser Stelle ab.] (August 2013)

Das ‚Diplom von hier‘ ist also zwar auf globaler Ebene abgewertet, besitzt aber auf regionaler Ebene nichtsdestoweniger einen beachtlichen Ruf: Ich habe es als ‚*diplôme de Dakar*‘ codiert, um diese Spannung zwischen postkolonialer Verortung (marginalisierte Position) und regionalem Prestige (hegemoniale Position) fassbar zu machen, die seine Spezifität ausmacht.

Das *diplôme privé* für ein ‚Leben nach dem Diplom‘

Für Alle, die nach einem anerkannteren Diplom als das *diplôme de Dakar* streben, das *diplôme extérior* aus finanziellen, migrationspolitischen oder anderen Gründen aber nicht absolvieren können, bleibt die Möglichkeit, ein *diplôme privé*, ein privates Diplom, zu machen. Die Einen sehen darin eine Strategie, den fortlaufenden Streiks im öffentlichen Sektor zu entkommen und *überhaupt* Diplome zu erhalten (Alidou 2000b, 232). Den Anderen geht es darum, ein ‚hochwertiges‘ ‚echtes‘ Diplom zu absolvieren:

Wenn du in die Privatschulen gehst, sagt man dir oft, dass es die Privatschulen seien, die arbeiten. Und nicht die Leute an den öffentlichen Schulen. (Bintou, August 2013)

Dass dies eine regionale Tendenz ist, zeigt sich im Dialog mit Khadija:

Khadija: Ich habe eine Nichte, die sehr gut in der Schule ist. Sie ist Klassenbeste. Ja. Wenn ich das Geld dafür habe, werde ich sie in eine Privatschule stecken, weil es zurzeit das Beste in Guinea ist.

C: Ach ja? Du meinstest doch, dass die öffentlichen Schulen gut seien.

K: Ja, früher waren sie gut. Auch heute sind sie gut. Aber wenn du... Es ist halt, wenn du *wirklich* studieren willst, musst du dich zu sehr anstrengen [*trop te débrouiller*]. Aber mit dieser Regierung ist zurzeit alles durcheinander. Und jetzt machen sie keine Abschlussexamina, sondern schreiben die Arbeiten in der Klasse und kumulieren diese Noten. Und das ist nicht gut, denn die Schüler können voneinander abschauen. (August 2013)

Dass private Bildung aber nicht erst seit der Bildungskrise das Bedürfnis nach ‚Qualitätsbildung‘ stillt, offenbart sich darin, dass Camille bereits vor 25 Jahren begann, private Bildungseinrichtungen (die Grundschule, dann das *Collège*, dann das *Lycée*) zu besuchen. Etwas Anderes stand, wie gesehen, nicht zur Debatte. Es ist für Camille genauso selbstverständlich, in Dakar private Schulen zu besuchen wie im *extérior* zu studieren. Diese Tendenzen nehmen im Zusammenhang mit der Krise nur noch zu und erstrecken sich klassenübergreifend auf die bildungsorientierten Teile der Gesellschaft. Gesellschaft, Medien und Politik haben ihren Fokus dementsprechend auf die private Bildungslandschaft geschärft. Auch in dieser Hinsicht genießt Dakar in den Rankings eine gute Stellung, was auch Camille bereits zu Ohren gekommen ist. Erinnern wir uns an die Passage, in der sie von der Selbstverständlichkeit spricht, außerhalb zu studieren:

Camille: Es wird keine Option sein, dass [mein Kind] zur UCAD geht. [Sie lacht.] Es sei denn, die UCAD wird eine gute *echte* Universität, wenn er groß ist. Ja, *why not?* Aber jetzt zurzeit... Allerdings gibt es viele Leute, die nicht mehr gehen, weil es heute viele Universitäten gibt, weißt du, oder *Écoles* [Hochschulen]. Es gibt viele Business-Schulen. Aber früher gab es keine in Dakar. Es gab nur die Uni. PHEI [Business-Schule], das alles, das gab es nicht, verstehst du?

Céline: Haben sie einen guten Ruf?

Ca: Ich weiß nicht. Ich weiß nicht, ob sie einen guten Ruf haben, aber ich habe zwei Freundinnen, die am Anfang ihr Studium in Frankreich gemacht haben, aber zurückgekommen sind und hier weitergemacht haben. Auch ihr Bruder. Er war in Boston, und er hat dann alles dafür getan, um zurückzukommen. Er ist zurückgekommen und hat hier weitergemacht.

Gute Hochschulen in Dakar sind für Camille eine Neuentwicklung. Ihre Perspektive fällt mit medialen Diskursen zusammen, in denen Dakar wegen seines reichhaltigen Angebots im privaten Bildungsbereich sogar schon als „seine Exzellenz Dakar“⁵⁶ betitelt wird. Amadou Diaw ist Leiter einer dieser renommierten Business-Schools. Er zählt Punkte auf, die eine Privatschule im Gegensatz zu einer öffentlichen anbieten kann: gute Publikationsmöglichkeiten, Kontakt zu prominenten Handelsschulen im Westen, umfassende Betreuung und an den Bedürfnissen des Marktes orientierte Curricula (Diaw in Hervieu-Wane und Maulavé 2008, 65ff.). Er schlussfolgert:

Wir bieten den Studierenden den Rahmen an, der sie und ihre Eltern beruhigt. (Diaw in: Hervieu-Wane und Maulavé 2008, 66)

Das *diplôme privé* verspricht Sicherheit – und zwar nicht nur dahingehend, *überhaupt* ein Studium durchzuführen, sondern auch hinsichtlich der Jobaussichten. Studien untermauern Diaws Argument, dass Absolvent*innen privater Hochschulen auf senegalesischen bzw. Afrikanischen Arbeitsmärkten mehr Jobchancen haben (N. Sall 1994, 234; Kruss 2007, 138). Wenn auch nicht *au top* ist das *diplôme privé* dem öffentlichen Diplom übergeordnet, indem es ‚ein *Leben* nach dem Diplom‘ verspricht.

***Diplômes extérieurs* aus Dakar für transnationale Partizipation**

Es sind ferner Hierarchien zwischen privaten Schulen zu verzeichnen (Makhtar Diouf 1992, 79). Was eine ‚gute‘ Privatschule definiert, lässt sich aufgrund der Tendenz zur Kommerzialisierung (Mabizela 2007a, 18, 20) daran ablesen, was Anbieter Student*innen und ihren Eltern versprechen, wie sie sich vermarkten, sich attraktiv machen wollen. Ich habe mir die mannigfaltigen Werbeslogans, die den Dakarer Raum pflastern, von Näherem angeschaut. Sie bringen zum Ausdruck, dass der Ruf einer Privatschule nicht allein dadurch definiert ist, dass mehr materielle Ressourcen als im öffentlichen Sektor vorhanden sind. Häufig wird eine Nähe zum *diplôme extérieur* suggeriert: Je näher die Schule am westlichen Modell, desto ‚besser‘. Die Werbung über westliche Affiliation (Inhalte, Kooperationen, Austauschsemester,

⁵⁶ Artikel *Business Schools: Son Excellence Dakar (Business-Schulen: Seine Exzellenz Dakar)* in *Jeune Afrique*, 28.04.2014 (<http://economie.jeuneafrique.com/regions/afrique-subsaharienne/21926-business-school-son-excellence-dakar-.html>, 28.04.2014).

Lehrpersonal) oder externe (westliche) Prüfung dient als ‚Qualitätssiegel‘. Die Botschaft: Unsere Schule ist auf dem ‚niveau‘ des *diplôme extérieur*; seine Qualität ist garantiert.

Ein gutes Beispiel für dieses Phänomen ist die Business-Schule *Bordeaux École de Management* (BEM),⁵⁷ die mit ihrer französischen Herkunft sowie ihrer engen Kooperation mit der bordeauschen Mutterinstitution wirbt:

In 2008 hat BEM eine neue Etappe seiner internationalen Entwicklung eingeläutet, indem die Programme nach Dakar (Senegal) ausgelagert wurden. Dieses Projekt ist das Resultat einer langen Kooperation zwischen der Management-Schule Bordeaux und Dakar: BEM empfing seit Langem regelmäßig senegalesische Studierende zur basalen und weiterführenden Ausbildung.

Die Eröffnung eines Campus in Dakar beweist das starke Engagement von BEM, das auf der Überzeugung beruht, dass Dakar und Senegal ein sehr hohes Entwicklungspotenzial [*sic!*] besitzen.⁵⁸

Über das Lehrpersonal wird geschrieben:

Exzellenz und Diversität

In BEM Dakar profitieren die Studierenden von einem Lehrpersonal, das die Werte unseres afrikanischen Campus reflektiert: Exzellenz und Öffnung.

In Dakar wird 50% der Lehre durch Professoren des Campus in Bordeaux und 50% durch Professoren von BEM Dakar durchgeführt. Unabhängig davon, an welchen Campus die Professoren angebunden sind, werden sie nach akademischen und pädagogischen Kriterien der BEM-Gruppe rekrutiert. [Illustriert wird die Unterrichtssituation mit einem weißen Lehrer, der sich entweder auf den Tisch lehnend an seine Schwarzen Schüler*innen wendet oder neben einer an die Wand gebeamerter Präsentation vor der Schwarzen Klasse steht und spricht.]⁵⁹

Hier wird also die Vorstellung genährt, dass das *diplôme extérieur*, hier das *diplôme de Bordeaux*, lokal erworben werden kann: externes Lehrpersonal und Prüfer*innen sichern dies. Eine neuere, in dieselbe Richtung weisende Entwicklung sind die steigenden Einschreibequoten Afrikanischer Studierender in den Online-Studiengängen französischer Universitäten: das *diplôme extérieur* kann so ‚von hier‘ aus absolviert werden.⁶⁰ Eine Hochschule wirbt mit den folgenden Worten:

ERHALTEN Sie mit der HEO-Gruppe ein EUROPÄISCHES DIPLOM, WÄHREND SIE IN SENEGAL BLEIBEN. (Notizen, Februar 2014)

⁵⁷ Sie hat infolge der Übernahme durch ein größeres Bildungsunternehmen den Namen geändert.

⁵⁸ Website des Unternehmens (<http://www.bem.sn/De-Bordeaux-a-Dakar.html>, 10.10.2015).

⁵⁹ Ebd. (<http://www.bem.sn/Corps-Professoral.html>, 10.10.2015).

⁶⁰ Siehe den Artikel *Das Mooc-Fieber [Fieber der massive open online courses] erreicht Afrika* in *Jeune Afrique*, 28.04.2014 (<http://economie.jeuneafrique.com/regions/international-panafricain/21932-la-fievre-des-mooc-gagne-lafrique-.html>, 28.04.2014).

Auf dem privaten Bildungsmarkt ist also eine Zentrierung auf westliche Diplome festzustellen. Dies begünstigt die Idee, die die Hierarchie zwischen *diplôme extérieur* und *diplôme de Dakar* bereits angelegt hat: dass ‚echte‘ Bildung nicht ‚hier‘, sondern ‚dort‘, ‚außerhalb‘ zu erhalten sei. Mancherorts werden Institute in ihren Botschaften expliziter und vermarkten sich mit der Vorbereitung oder Garantie für ‚weiterführende Studien im Ausland‘.

Ihr Studium in den USA beginnt in Dakar. (Ebd.)

Welches Zertifikat für welches Mobilitätsprojekt? (Ebd.)

Aus dieser Sicht wird das *diplôme privé* zu einem Ticket in den Westen, in den Raum der ‚besseren‘ Bildung. Es verspricht nicht nur Anerkennung auf lokaler Ebene oder transnationale „Transportabilität“ (Kruss 2007, 138), sondern auch Mobilität (P. Naidoo, Singh, und Lange 2007, 80). Impliziert wird hier, dass das ‚Niveau‘ des westlichen Diploms die Bedingung dafür ist, dass Afrikanische Studierende mobil werden und am globalisierten Arbeitsmarkt mitwirken können.

Zwischenfazit. Decodierung der postkolonialen Hierarchien

Rekapitulieren wir die einzelnen Punkte, wird der Eurozentrismus, der Diplomhierarchien zugrunde liegt, offenbar. Das westliche Diplom wird aufgewertet, Afrikanische ihnen gegenüber abgewertet. Private Diplome sind dazwischen angesiedelt, wobei sich die postkolonialen Bildungshierarchien unter ihnen im Kleinen reproduzieren. Die in den Interviews festzustellenden Parallelen bei der Decodierung (Hall 1980) ‚besserer‘ und ‚schlechterer‘ Diplome, deuten darauf hin, dass es sich um Alltagsverstand, um Common Sense (Hall 2012a, 80) handelt. Mit ihrer Einschulung betreten Personen einen gemeinsamen Kontext, in dem sie – durch Erfahrung, Austausch, Beobachtungen und hegemoniale Diskurse, die uns Markt und Politik senden (Gramsci 2006, Heft 11, 1392; Hall 2012a, 81). Im Kontext der Privatisierung von Bildung, bei der es zunehmend darum geht, Bildung gewinnbringend zu vermarkten, werden diese Botschaften und mit steigender Intensität vorangetrieben.

3.2 Demystifikation des Diploms

Diplomwerte gehören zum Alltagsverstand, zum Common Sense. Für den marxistischen Philosophen Antonio Gramsci ist Alltagsverstand eine relativ stabile und breit geteilte Form von Wissen. Sie ist aber nie endgültig und stets von der Zustimmung der Gesellschaft abhängig (Gramsci 2006 Heft 8, 1039ff., Heft 11, 1377, 1391; Hall 2012a, 81). In Anlehnung an

Gramscis Theorie sind Bedeutungen auch für Stuart Hall Konventionen, keine Gesetze, und damit unvorhersehbar (Hall 1997, 62, 2012a, 83ff.). So wird ermöglicht hegemoniale Diskurse bzw. Ideologien als veränderlich und kritisierbar zu denken. In Opposition Thesen der Verblendung, bei denen Subjekte Ideologien unreflektiert assimilieren (etwa Bourdieu 1989, 7f.), schlägt Hall das Modell des *Encoding/Decoding* vor (Hall 1980). In ihm wird davon ausgegangen, dass das Subjekt, dem hegemoniale kulturelle Botschaften vermittelt werden, wie zum Beispiel: „Bildung hilft immer“ oder „die Pariser Uni ist die Beste“, nicht willenslos aufnimmt, sondern aktiv dekodiert. Das heißt, dass kulturelle Botschaften nicht bei Allen gleich ankommen, nicht Alle sie gleich und unverändert weitervermitteln. Dementsprechend verschiebt sich Bedeutung unentwegt. Sie ist trotz Perioden relativer Stabilisierung nicht linear und kohärent (Hall 1997, 62, 2012b, 93).

Auch im Interviewmaterial lassen sich Verschiebungen alltäglichen Sinns ausmachen. Die eben aufgeführten Diplomhierarchien beispielsweise deuten einerseits auf ein Wissen um den Common Sense: Es wird *gewusst*, welche Diplome als die ‚besseren‘ gelten. Die Botschaft von Politik und Markt scheint „angekommen“ zu sein. Andererseits bleiben einige meiner Gesprächspartnerinnen nicht bei dieser Feststellung stehen: Sie stellen den Wert von Diplomen und die Hierarchien zwischen ihnen infrage. Insbesondere bei Khadija und Bintou, mit denen ich über mehrere Jahre hinweg vertiefte Interviews zu zweit oder zu dritt führte, fließt die Beobachtung von Diplomhierarchien über in eine Demystifikation des Neutralitätsanspruchs von Diplomen und anderen offiziellen Papieren. Diesem Thema widme ich mich im Folgenden. Im Vergleich zum bisherigen Text kommt geschichts- und politikwissenschaftlichen Aspekten in diesem Abschnitt eine stärkere Gewichtung zu. Trotzdem bleiben die Erfahrungen von Dakarer*innen das Fundament meiner Argumentation.

Einleitend beschreibe ich anhand der Gespräche mit Bintou und Khadija das weitgehend anerkannte System des ‚neutralen Bewerbungsprozesses‘. In ihm kommt Diplomen die Funktion zu Qualifikationen objektiv zu demonstrieren. Daraufhin schaue ich zweitens auf die Kritik der beiden Frauen an der Ideologie Diploms als neutraler Beweis für die Fähigkeiten einer Person: Diplome sagen nicht, was in einer Person steckt. Vielmehr eilt der Ruf eines Diploms Bewerber*innen stets voraus. Dieses Argument unterfüttere ich mit einer Genealogie des westlichen Diploms, das im kolonialen Kontext zu einem Mythos gemacht wurde. Sein heutiges Prestige beruht auf dieser Geschichte. Drittens ist die Kritik des ‚objektiven‘ Diploms als Teil in einer breiteren Kritik am Papier als Teil eines legalisierten Herrschaftssystems zu verstehen. Visa und Pässe sind dabei in die gleichen Hierarchisierungsprozesse verstrickt wie

Diplome. Auch hier gehe ich auf die Geschichte ein, um nahe zu legen, dass die Politik des Papiers ein koloniales Erbe ist und Neokolonialismus perpetuiert.

Abschließend widme ich mich dem Aspekt, dass nicht nur das Diplom selbst der Kritik unterzogen wird, sondern auch die Art und Weise, wie sie wann von wem einsetzbar sind: Der Besitz des ‚richtigen‘ Diploms oder der ‚richtigen‘ Papiere allein reichen oft nicht aus, damit Arbeitssuche, Studium oder Migrationsziele glücklich verlaufen. Diplome und Papiere effektiv einsetzen zu können, hängt außerdem häufig von Faktoren ab, die nicht legal formalisiert sind, sondern auf situative, informelle Machtverhältnisse (beispielsweise Klassismus, Rassismus, Sexismus) zurückzuführen sind. Diese ‚Unsicherheit‘ von Papier klopfe ich ebenfalls auf ihren historischen Gehalt ab.

Fähigkeiten beweisen

Sich auf dem formalisierten Markt auf Arbeitssuche zu begeben geht gemeinhin damit einher, sich zu bewerben. Im Bewerbungsprozess wird die arbeitssuchende Person auf ihre Fähigkeit examiniert. Das Machtungleichgewicht zwischen prüfenden Arbeitgeber*innen und geprüften Bewerber*innen, das hier entsteht, wird in Bintous Erfahrungsbericht deutlich:

Bintou: [Mein Neffe] Oussou riet mir: „Tantie, du musst es bei OFFSHORE versuchen, denn, wie es aussieht, nehmen sie die Leute, wenn sie *fähig* [*capables*] sind.“ Ich sagte: „Oh! Also ich, ich habe mich so viel beworben, ich will nicht mehr.“ Und er hat mich gedrängt: „Nein, du musst es versuchen, du darfst nicht den Mut verlieren, du musst es versuchen.“ Ich sagte: „Okay.“ Ich bereite meine Unterlagen vor, alles, alles, alles. Ich bin sogar bis zum Palast der Justiz gegangen, um mir eine notariell beglaubigte Bescheinigung zu holen. [...]

Und dann riefen sie mich sofort an. Mein Herz hat *boum* gemacht. Denn ich hatte in Guinea schon einmal ein Interview gehabt. Für ein Praktikum. Uuuh! *Tchiiiiip!* Das war nicht einfach, ich schwöre dir. An diesem Tag war ich so entmutigt. Aber *glücklicherweise*, haben sie mich angerufen, um mir zu sagen, dass ich kommen soll. Da hatte ich verstanden, dass es gut gelaufen war. [...]

Céline: Und was war passiert?

B: Uh! Die Leute saßen da... in ihren schönen Kostümen [*bien costûmé*], schön imposant... [Ich lache.] Hah! Weißt du, ich war Studentin, ich wusste nicht, was Arbeit bedeutet. Es war mein erstes Mal. Man ruft mich an – ich bewerbe mich [*je postule*]. Gut, es gab dort meinen Onkel. Er war es, der meine Unterlagen [*dossiers*] genommen hatte. Aber du musst ja das Interview selbst machen! Dein Onkel kann das nicht an deiner Stelle machen.

C: Nein, leider, haha.

B: Und dann kann er nicht seine Kompetenzen an die Stelle deiner setzen. Da musst du *beweisen*, was du machen *kannst*. Man ruft mich an, ich komme... Pah! Der Monsieur war da, schön mit seiner Kravatte [*cravatté*] und alles... Neeee!! Ich war total durch den Wind, Céline. Ich schwöre dir! Ich war... Ich zitterte! So [Sie zittert mit dem ganzen Körper].

C: Kann ich mir bei dir gar nicht vorstellen.

B: Ich sagte mir: Huch, was soll das denn bedeuten? [Sie spielt die Bedrohlichkeit, Dominanz des Arbeitgebers nach]: „Gut, *was haben Sie studiert?* Gut. Erzählen Sie mir davon, davon, davon, davon. *Beweisen Sie mir* das, das, das.“ Ich dachte: „Oh!“ Ich habe gezittert... wie ein Blatt!

Und als mich OFFSHORE dann anrief, um das Interview zu machen: *Boum!!!* Ja... Er sagt: „Guuut...“ Und er hat angefangen, mich Dinge zu fragen. Alles, was er fragt, beantworte ich. Alles, alles, alles. Und dann sagt er: „In Ordnung, danke Madame.“ Ich sagte: „In Ordnung, danke Ihnen.“ Wir haben *au revoir* [auf Wiedersehen] gesagt, ich lege auf.

C: Was hat er dich gefragt?

B: Er hat mich darum gebeten, ihm von meinen Kindern zu erzählen, *vom meinem Studium*, ob ich Wolof verstehe, wie ich gekommen bin, das alles. Mein Studium, das alles. Danach, schlussendlich, sagt er: „Aber Sie wissen, dass Sie keine Buchhaltung für uns machen werden?“ Ich sage: „In Ordnung. Das ist kein Problem. Arbeit... Sowieso: Arbeit ist Arbeit, nicht?“ Er sagt: „Aber *werden sie dazu fähig sein, für uns zu arbeiten, obwohl Sie das nicht gelernt haben?*“ Ich sage: „Aber... da es darum geht zu sprechen... *Ich kann sprechen*, es gibt kein Problem. Das stört mich nicht.“ Er sagt: „Sicher?“ Ich sage: „Ja, das ist sicher.“ Er sagt: „In Ordnung. [...] Sind sie frei [*disponible*] morgen zu OFFSHORE zu kommen?“ Ich sage: „Sicherlich.“

Ich bin wieder hin. Wir haben das Interview gemacht. Aber jedes Mal rufe ich Oussou an. Er sagt mir: „Langsam, Tantie, langsam. Sie *können die Leute eliminieren*, weißt du? *Wenn du nicht gut redest*, eliminiert man dich und ruft dich nicht mehr an.“ Ich sagte: „Okay, kein Problem.“ Sie haben mich am Abend angerufen.

C: Wie war denn das Interview?

B: Es war das gleiche, fast. Naja, dort hat er mich eigentlich nur Dinge zu Guinea gefragt. Vor allem: „Zurzeit ist die Lage in Guinea ja nicht so gut, wie läuft es denn so?“ Naja... Wir haben gut geredet. Er sagt: „In Ordnung. [...] Sie müssen noch das Komitee machen.“ Mit *Richtern [juges]* halt, *um zu sehen, ob du gut sprechen kannst*, ob du die Kunden zufrieden stellen kannst, diese ganzen Sachen. (Februar 2012)

Die Bewerbungsphase wird als Phase des Geprüft-Werdens erfahren, in der bei jeder Etappe die erneute Gefahr besteht, nicht zu *passieren* und *eliminiert* zu werden, wenn der*die Bewerber*in als nicht ‚fähig‘ erachtet wird bzw. eigene Fähigkeiten nicht ausreichend bewiesen werden konnte.⁶¹

Diplome als postkolonialer Mythos

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Bewerben als *déposer*, Hinterlegen, verbildlicht, womit das Hinterlegen der *dossiers*, der Bewerbungsunterlagen gemeint ist: Ausschreibungen werden zusammengetragen, potentielle Arbeitgeber ausfindig gemacht und dann „notierst du dir das, gehst hin, [...] du hinterlegst [*tu déposes*]“. Dem CV, auf dem Titel und andere kapitalisierbaren Fähigkeiten (Bourdieu 1983) aufgelistet werden, kommt in Bewerbungsprozessen, bei denen

⁶¹ Auf den erfolglosen Bewerbungsprozess bei OFFSHORE mit der ihn kennzeichnenden Endlosigkeit und Spiel mit Bintous Hoffnung, ging ich im Kapitel 1, *Zu spät in einer Welt, die nicht mehr auf mich wartete*, ein.

„eine Person auf der Basis der Kompetenzen eingestellt werden soll“ (Diarra), eine zentrale Rolle zu. Er ist das, was die Qualifikation einer Person auf ‚neutrale‘ Weise belegen soll. Innerhalb des CV haben Diplome die Funktion, fachliche Kompetenzen zu demonstrieren. Es zeigt: Das habe ich gelernt, das kann ich. Diplome machen Qualifikation auch quantifizierbar, was sich in Phänomenen niederschlägt wie chronologische Aufzählungen von Studienjahren, -monaten und -tagen, von Titeln und Zeugnissen oder ascendente Auflistungen akademischer Grade „Bac +1“, „Bac +2“ ... „+5“ ... Je ‚schwerer‘ die Diplome (Noten, Diplomart, Menge, Länge, Qualität), desto besser die Aussichten, bei einer Bewerbung in Betracht gezogen zu werden.

Dem Gedanken, dass Qualifikation durch Diplome beweisbar sei, liegt die Annahme zugrunde, dass Diplome Fähigkeiten objektiv und transparent messen, dass sie verdient wurden (Bourdieu 1984, 106, 1989, 166). Auf dieser meritokratischen Annahme beruht der Glaube an das Diplom als *neutraler, legitimer, natürlicher* Beweis der Qualifikation einer Person, weil es durch zertifizierte Institutionen anerkannt wird (Bourdieu und Passeron 1970, 24ff., 43-52, 55, 57; Bourdieu 1989, 164f.). Die Idee, Diplome seien transparent, wird mit Skepsis begegnet. Dies spiegelt sich mitunter darin, dass der Code ‚Das Diplom als Beweis‘ im Datenmaterial mager gesät ist (2 Zitate). Im Gegenzug weisen Codes wie ‚Diplome als käuflich‘, ‚Diplome sind keine Garantie‘ etc. eine hohe Dichte auf. Die Kritik, die in diesen Codes hörbar wird, adressiert mitunter die koloniale Struktur der Diplommhierarchien: Absolvent*innen mit Afrikanischen Diplomen werden, so Khadija und Bintou, zu Unrecht unterschätzt. Nachdem ich näher auf diesen Aspekt eingegangen bin, werfe ich einen Blick in die Geschichte des Diploms im senegalesischen Raum. Dies bildet die Grundlage für eine postkoloniale Perspektive auf globalisierte Diplommhierarchien, die auf den Dakarer Kontext einbrechen und die Stadt in das transnationale Bildungsregime eingliedert.

Diplome und ihr Ruf

Diplome sollen beim Bewerbungsverfahren unsere Fähigkeiten transparent wiedergeben. Aber messen Diplome überhaupt unseren Wert? Aus Khadijas und Bintous Perspektive ist dies fragwürdig. Ihrer Beobachtung nach bleiben die Leistungen, die sich hinter Diplomen verstecken, seien diese nun exzellent oder mangelhaft, unsichtbar.

Khadija: [In Guinea fehlt das Material, die Bücher. Du bekommst von den Lehrenden nur Zusammenfassungen]. Wenn die Leute das *niveau Bac* erlangen, beginnen sie, überall zu suchen. Die, die mutig sind, bilden Lerngruppen: Ein Prof kommt und bringt es ihnen bei. Es gibt welche, die zum Markt gehen, sie holen sich *livres par terre* [Bücher vom Boden,

Redewendung für Zweite-Hand-Straßenbuchhandel]. Es gibt nicht wirklich eine Bibliothek. Aber sie holen sich die Bücher dort, sie lernen... Das alles. Das hilft ihnen, gut vorbereitet zum Bac zu kommen.

Céline: Und was hast du gemacht?

K: Ich habe diese Lerngruppen da gemacht.

C: Mit einem Prof?

K: Mit einem Prof. Wenn wir zurückkamen, bildeten wir eine kleine Vierergruppe, wir machten die Aufgaben und alles. Aber es gibt welche, die nicht all diese Opfer bringen. Weißt du, du musst wissen, wie du dich mit dem zurechtfindest [*te débrouiller*], was du hast. Und das ist, was Einige nicht verstehen. Und einmal bei der Prüfung wollen sie den Profs ein bisschen Geld geben, damit sie ihnen helfen. Der Prof ist da, er kann dir helfen. Aber wird dir das morgen helfen?

Es gibt viele, denen das nicht mehr hilft. Dann sagen sie: „Nee, in Guinea studierst du gar nichts.“ Studierst du für den Prof? Du studierst für dich selbst. Das ist, was wir gut verstanden haben. Und ich hatte das Glück Freunde zu treffen, die es mögen [*aimer*, wörtlich: lieben] zu studieren. Manche waren in der privaten Schule, andere in der öffentlichen Schule. [...] Das hat uns vor allem geholfen. Andere, die ihre Diplome bis zum Ende gekauft haben, haben nichts gelernt.

Manchmal sind es die Eltern, die sicherstellen, dass du dein Diplom erhältst. Auch wenn du *nul* [*schlecht*, wörtlich: Null] bist. Wenn sie wollen, dass du weiterkommst, zahlen sie. Ich habe eine kleine Nichte. In 2009 sollte sie ihr Examen schreiben, um zum *collège* zu gehen. Während der ganzen Schulzeit hat sie alles bestanden [*valider*]. Aber einmal beim Examen, ist sie nicht durchgekommen [*passer*]. Sie ist durchgefallen, ja. Aber wir denken, dass man sie zugunsten einer anderen Person durchfallen lassen hat. Weil sie alles validiert hatte, sie lernte sehr gut.

Sie rief mich an. Ich habe ihr gesagt: „Es lohnt sich nicht in die andere Klasse zu gehen. Wenn du willst, bleib, du wiederholst. Bleib und wiederhole.“ Sie sagt: „Nein, ich wollte schon zum *collège* gehen und in der Sechsten bleiben und dann wiederholen.“ Ich sage: „Nein, bleib, wiederhole und dann kommst du durch.“ Sie ist geblieben, sie hat wiederholt. Sie war sogar die Beste. Deshalb haben wir gesagt, dass man ihre Noten genommen und jemandem anderen [, der*die dafür bezahlt hat,] gegeben haben muss.

Das alles passiert. Aber da sie geblieben ist, hat sie gut gelernt. Und es wird ihr nutzen. Das habe ich ihr gesagt: „Vielleicht denkst du, du hast eine Verspätung, aber es ist keine Verspätung. Du wirst dein Diplom, dein Zertifikat da, *würdevoll* bekommen. Es ist das *certificat d'études premières* [Zertifikat der Grundstufe]. (August 2013)

Nicht nur durch Korruption laufen Fähigkeiten Gefahr, ungesehen zu bleiben. Unsichtbarkeit von Qualifikationen spielt sich, und das ist wichtig, innerhalb des Legalen ab – ist also nicht verbotenen, nicht kriminalisiert.

Bintou: [Die Überbewertung von *diplômes extérieurs*] ist eine Realität. Es passiert jeden Tag. Zum Beispiel in Guinea: Du kommst her [nach Dakar], du studierst. Oder du gehst nach Marokko. Sobald du zurück bist, hast du einen Job. Obwohl die Guineer, die da sind – die manchmal übrigens besser sind – keine Arbeit bekommen [*gagner du travail*, wörtlich: Arbeit gewinnen, auch: Arbeit verdienen].

Céline: Ja. Als ob sie nicht lernen würden.

B: Du selbst erkennst das. Dass sie sich wirklich gut durch das Studium kämpfen [*se débrouillent*]. Du siehst, sie streiken die ganze Zeit, weil es zu viel Arbeitslosigkeit gibt. Und es wird mehr Arbeitslosigkeit geben, weil alle außerhalb studieren wollen und mit ihren CV

remplis [vollen Lebensläufen] zurückkommen, voll mit diesen ganzen Dingen, um die Leute zu beeindrucken. [Ich lache.] So ist es doch! Die Leute, die werden genommen [nach dem Motto]: „Ja, du, du hast dein Studium anderswo gemacht.“ Und sie, sie sind hier, forschen, studieren, kämpfen, kennen sich gut aus. Warum nicht sie nehmen? Sie haben nicht das *Glück* [*chance*], die Mittel zu haben, um woanders zu studieren. Man muss ihnen trotzdem die Chance geben.

Khadija: Ja, so läuft das.

B: Und wenn deine Eltern das Geld haben, bringt man dich weg, du studierst, *auch wenn du nul [schlecht] bist*, gibt man dir einen Ort, an dem du bleiben kannst. Während die Armen da sind.

K: Diejenigen, die den *Namen Guineas* schädigen sind die Leute, die nichts machen wollen. *Wenn ich mit dir rede, dann denkst du doch, dass ich hier studiert habe, oder nicht?* Du hast den Eindruck, dass ich hier studiert habe.

C: ...? ... Naja, ich glaube ja eh nicht an diese Dinge.

K: Die Leute üben zu lügen. Wenn du nicht studieren willst, wirst du nicht studieren. Auch hier. Ich sage dir, siehst du Leute, die alles in Reichweite haben, aber sie schaffen nichts. Sogar Französisch zu sprechen, das schaffen sie nicht. Obwohl sie hier alles haben. (August 2013)

Zum einen blieben Anstrengungen Studierender, die an Afrikanischen öffentlichen Universitäten ihre Diplome erhalten, unsichtbar. Zum anderen ist nicht sichtbar, ob eine Person tatsächlich die erforderlichen Leistungen erbracht hat, da Diplome käuflich, mit anderen Worten, falsifizierbar, sind (Bezahlung von ‚guten Schulen‘, ‚gute Noten‘). Es ist also nicht garantiert, dass Diplome Qualifikationen belegen.

Die Diskussion über den objektiven Gehalt von Diplomen kehrt immer wieder zur Frage ihres Rufes, ihres „Namens“ zurück: Entsprechen Diplome tatsächlich dem, was über sie gesagt wird? In der folgenden Passage bewegt sich die Diskussion zwischen Thesen über den tatsächlichen vs. den scheinbaren Wert von Diplomen hin und her. Um den Decoding-Prozess hervorzuheben, setze ich die Stellen in kursiv, in denen Alltagswahrheiten benannt und Bewusstseinsverschiebungen beschrieben werden, die angesichts der Nichtübereinstimmung von Wahrheit und Erfahrung entstehen.

Bintou: Anstatt den zu nehmen, der hier studiert hat, *wird gedacht*, dass vielleicht der, der in Europa studiert hat, besser ist.

Céline: Meinst du es fehlt das Vertrauen in Afrikanische Dinge?

B: Ja.

C: Warum?

B: Warum das so ist?

Khadija: [Sie lacht.] Warum das so ist... ..Ich kann dir ein Beispiel geben. Weißt du, *die Leute sagen oft*, dass die Leute in Guinea nicht studieren. Naja, die Studenten haben ihren Teil dazu beigetragen wie auch die Autoritäten, die den Auftrag haben die guineische Bildung aufzuwerten. In meiner Generation waren die Leute, mit denen ich studiert habe, Leute, die sich

wirklich durchkämpften. Sie wollten unbedingt die Besten sein. Mit dem Wenigen, das man ihnen gab, versuchten sie ihr Bestes.

Wenn du in Privatschulen gehst, sagt man dir oft, dass es die Privatschulen sind, die arbeiten [*qui étudient*, wörtlich: die studieren, die lernen] und nicht die öffentlichen Schulen. Siehst du? Aber es gab auch Korruption. Es gab Schüler, einen Teil halt... Sicher gab es welche, die lernten, aber es gab Andere, die sagten: „Nein, geh mal studieren, denn ich, ich werde Geld bezahlen und durchkommen [*passer*].“ Ja! Und dann verallgemeinerten sie das. Sie sagten sich: „Naja, vielleicht haben alle Guineer bezahlt, um durchzukommen.“ Weil du Leute mit einem [Hochschul-]Diplom haben konntest, obwohl sie nicht mal das Bac gemacht haben. Du hast das Bac nicht gemacht, und am Ende hast du das gleiche Diplom wie der, der gelernt hat.

B: Das habe ich auch gesehen!

K: Und an der Uni... Nur um dir zu sagen: An der guineischen Uni zahlst du die ersten beiden Jahre, um durchzukommen. Ab dem dritten Jahr versuchen sie die Studierenden ein bisschen einzugrenzen. Und auch dann gibt es noch welche, die nur so tun [*font semblant*].

B: Und dann hast du kein Niveau. Du schaffst es nicht [*ne pas s'en sortir*], weil du bezahlt hast, um durchzukommen.

K: Du hast das Niveau nicht, du schaffst es nicht. Ja. Aber die, die bewusst [*conscients*] sind, versuchen mit dem Wenigen zu lernen, was man ihnen gibt. Und die wollen dann weggehen [*voyager*, Äquivalent von *partir*]. Denn bereits wir hatten in der Uni keinen Zugang zur Bibliothek. Wenn du zur Bibliothek gehst, gibt es nur alte Bücher! Bücher [lacht], die du nicht mehr nutzen [*exploiter*, wörtlich: ausschöpfen, ausbeuten] kannst. Es gibt kein Internet... Siehst du? Und auch für die Praktika: Du wirst nicht orientiert. Ihr habt null Orientierung.

B: Mhm. Ja.

K: Und ihr macht alles in generellen Kursen.

B: Du musst so viel lernen, um aus der Schule zu kommen. Das ist alles, was du zu tun hast.

K: Ihr macht viele Dinge gleichzeitig, ihr spezialisiert euch nicht. Und all das kann dazu führen, dass... Und jetzt stell dir eine Person vor, die nach Europa gegangen ist. Wenn er Ökonom werden soll, macht er nur Ökonomie und alles, was Ökonomie betrifft. Er macht nur das. Er hat sich spezialisiert. Er kehrt nach Guinea zurück. Tja, und er findet Arbeit. Das ist logisch [*évident*]. Aber wenn du vom ersten Jahr bis in das dritte oder fünfte Jahr nur allgemein ausgebildet wirst, du dir Physik, Chemie, [sie lacht] Biologie, alles anschaust, tja, dann wirst du gar nichts haben! Sie werden dir sagen, dass du nicht kompetent bist.

Bintou: Letztendlich beherrscht du [*maîtrises*] du gar nichts, halt.

K: Du beherrscht gar nichts.

B: Du lernst alles, aber du beherrscht nichts.

K: Schau dir Senegal an. Ab dem Gymnasium, ab der 10.Klasse, glaube ich, wirst du orientiert. Wenn du Wirtschaft machen sollst, machst du Wirtschaft, wenn du Mathe-Physik machen wirst, machst du nur das.

B: Auch, wenn du andere Fächer hast. Das ist es, was du wirklich lernst [*étudier réellement*].

K: Ja, sie orientieren dich halt. Sie bitten dich, dich zu orientieren, zu wählen. Sobald du an der Uni bist, weißt du, was du machen willst. Und wenn du an der Uni bist, wählst du Wirtschaft oder Medizin. Du wählst schon beim Bac. Und wenn du dann rausgehst, hast du Praktika gemacht, du bist kompetent, man nimmt dich.

B: Hier wählst du schon vor dem Bac.

K: Aber vielleicht unterschätzen sie sich [*se minimiser*] auch in Senegal, weil *sie sich denken*, in Frankreich gibt es vielleicht viele Bücher, es gibt Internet, es gibt Dieses und Jenes. Ach! Weißt du, so gehen die Leute weg [*partent*].

B: Und wir, wir [als Guineerinnen] sagen: „Wenn du von hier mit einem Diplom zurückgehst, bekommst du eine Arbeit.“

K: Wir selbst wertschätzen unsere Universitäten nicht.

B: Dabei ist das Studium das gleiche. Gut, die Kurse, die man gibt, sind die gleichen.

K: Als ich hier zur Uni gekommen bin, dachte ich, dass ich das auf keinen Fall schaffen werde.

B: Es sind die gleichen Kurse!

K: Ich schwöre dir!

B: Was wir so hören...

K: Hah! In Guinea sagte man uns: „Hey! ...“ [Bintou unterbricht.]

B: Genau! „In Senegal...“ [Khadija spricht weiter.]

K: „In Senegal, da studiert ihr gut! Dort gibt es dies, das!“

B: „*Ça étudie!*“ [umgangssprachlich: „Dort wird gelernt!“ wörtlich: „Es studiert!“] *Du selbst wirst glauben*, dass die Kurse nicht die gleichen sind.

K: Dass es nicht das Gleiche ist. Ich schwöre dir!

B: Hier angekommen gehst du in die Klasse, du merkst, dass du das wiederbekommst, was du in Guinea zurückgelassen hast. Siehst du!

K: Es ist das Gleiche! [Ich lache.] Wenn du dort bist [*là-bas*], wird dir *gesagt*: „Hey! In Senegal!?!“ [...] Die Profs an meiner Uni, wenn du sie siehst: Sie rühmen sich: „Ich bin Doktor, ich bin Ingenieur, ich bin XYZ-zertifiziert, aber *au finish* [am Ende], naja, macht er dir das Gleiche.

B: Am Ende fragst du dich selbst: „Ach! *Warum überhaupt?*“ [...] Ich habe drei Jahre in Guinea, zwei Jahre hier studiert. Die Fächer, die Art zu lernen, das ist das Gleiche. Ich sehe Leute in Guinea, die sagen: „Also ich, ich werde nach Dakar gehen, um zu studieren, weil es dort viel...“ Nein. *Ich habe das nicht so empfunden*.

Denn, wenn du in Guinea bist, dich wirklich deinem Studium hingibst, du studieren willst, wirst du studieren. Aber wenn du da bist, um zu spielen, um die Profs zu ärgern oder andere Dinge zu machen [*faire autre chose*], wirst du dir sagen: „Nein, hier in Guinea, das ist es nicht.“ Überall wo du bist, wenn du etwas willst, wirst du es tun. Du musst das nur ernst nehmen. Dann klappt es. Alles, was ich in Guinea und hier *gesehen* habe, ist das Gleiche. *Das stimmt*. Das Programm ist das gleiche.

Hier *sagt man*, dass es schwer ist. *Aber das ist falsch. Das stimmt nicht*. Ich jedenfalls, was ich in der Uni hier sehe, [ist, dass man euch da] die gleichen Aufgaben [gibt], die ihr in der Klasse gemacht habt. Aber wenn du nicht übst, wirst du nicht zurechtkommen. *Das ist die Realität*. Es ist das gleiche in Guinea. Auch beim Bac. Der einzige kleine Unterschied ist, dass man dir sagt, dass es ein staatliches Examen ist und dass praktisch alles, was man euch gibt, das ist, was in euren Heften steht. Es ist ein Programm für ganz Guinea, ein gemeinsames Programm. Naja, und die, die versuchen zu lernen und zu üben; du bekommst die Fragen, du antwortest. Das heißt, mit ein bisschen Ernsthaftigkeit kannst du schon... (August 2013)

Einerseits lassen es Beide als plausibel erscheinen, dass Diplome unterschiedlich bewertet werden. Sie greifen dazu auf Diskurse zurück, die in Medien und offizieller Politik bekannt sind und bestimmte Diplome – in diesem Fall das guineische – abwerten. Daneben machen sie auch den meritokratischen Diskurs stark, der Diplome als objektiv und vom individuellem Engagement abhängig konstruiert. Er erlaubt Khadija, sich positiv (als gute Schülerin) zu konstruieren: Sie (und ihre Schwester) haben ihre Noten zu Recht erhalten.

[This] fantasy of self-control [...] allows the fortunate to think of themselves as good, virtuous and wise despite their fortune. (Ahmed 2010, 208)

Gleichzeitig ist Khadija mit dem Ruf des guineischen Diploms nicht einverstanden. Wie Bintou distanziert sie sich von Klischees und Neutralitätsvorstellungen, die an Diplomen haften, und auch *ihre eigenen* schulischen Leistungen, die sie in Guinea erzielten, unterwerten. Aus eigener Erfahrung heraus zweifeln die Beiden an der Legitimität der Hierarchien zwischen Diplomen ‚von hier‘ und Diplomen ‚von dort‘. Sie seien ‚besser‘ als das, was ihre guineischen Diplome ihnen zusprechen. Wenn auch nicht frei von eurozentristischen Bildungsdiskursen, demystifizieren die Beiden das kompetenzbasierte Modell als inkonsistent.

Ruf und Qualität eines Diploms fallen, so Khadija und Bintou, nicht unbedingt zusammen. Mancherorts ist in der Fachliteratur ein Bewusstsein dafür wiederzufinden, dass gute Bildung in Afrikanischen öffentlichen Bildungssystemen als möglich erachtet und dass, parallel dazu, private Schulen ihrem profitablen Image nicht immer gerecht werden (Dieng in Alidou 2000b, 232; N. Sall 1994, 694). Generelle Tendenz bleibt jedoch, Student*innen und Bewerber*innen nach dem Ruf ihres Diploms zu bewerten (Alidou 2000b, 233). Mit anderen Worten, der Ruf eines Diploms eilt dem*der Bewerber*in voraus. Vor diesem Hintergrund ist die nationale Sorge um den Verlust des Prestiges des Dakarer Diploms durchaus nachzuvollziehen. Es laufe Gefahr, sein „international anerkanntes Niveau“ (senegalesischer Bildungswissenschaftler, Notizen August 2013) zu verlieren. Diese Befürchtung ist unter den Mitgliedern der *classe moyenne* in Dakar vielerorts festzustellen:

Es muss schon ein gewisses Niveau gehalten werden. (Lehrende Person, Notizen August 2013)

Die Masse hat gerade einmal das mindeste Niveau. (Unternehmer*in, Notizen August 2013)

Wir stellen einen Niveauverlust der senegalesischen Schüler und Schülerinnen fest. (Journalist*in, Notizen Februar 2014)

Ob der verzeichnete Niveauverlust“ nun Wirklichkeit oder Mythos sei oder nicht, schafft der Diskurs bekanntlich seinen Gegenstand (Foucault 1973): Der Ruf des Dakarer Diploms ist deshalb beschädigt und damit sein ‚objektiver‘ Wert, sein Marktwert. Entsprechend setzen

Arbeitgeber*innen, Eltern* und Schüler*innen, wie Interviews und Recherchen aufzeigen, vorzugsweise auf Diplome mit gutem Ruf. Ohne einen stichfesten, *objektiven* Grund für den Vorzug bestimmter Diplome zu finden, führt Bintou diese Tendenz auf eine Art Trieb oder Gruppenzwang zurück, den sie in Verbindung mit Kolonisierung bringt.

Bintou: Meine Kinder zum Studium *wegzubringen* steht auf meinem Programm. [...]

Céline: Warum *dort* studieren?

B: Naja, gut, auch ich stelle mir diese Frage. Was ist der Unterschied? Und deshalb will ich das unbedingt kennenlernen. [Wir lachen.] Mensch! Es stimmt, Céline! Schau mal: *Alle sagen*, sogar die Minister: „Ich bringe mein Kind nach Kanada, nach USA, nach Europa, damit es studiert.“ Warum nicht hier? [...] *Vielleicht weil sie nicht so selbstsicher sind, wir, die Afrikaner.*

Und dann denke ich mir: „Überall, wo du bist, brauchst du dich einfach nur hingeben, dann schaffst du es. Ob du hier bist, in Guinea oder Europa, USA, Kanada – das ist doch das Gleiche. [...] Und wenn du dorthin [*là-bas*] hingehst, nichts tust, wirst du nichts lernen. Aber da... Naja, ich denke mir, das ist Selbstunterschätzung, oder? Denn stell dir vor: Du gehst nach Deutschland, es gibt den, der hier studiert hat. Ihr bringt eure CVs. Ich finde dann, dass du, die in Deutschland studiert hat: „Nein, die nehme ich, weil sie etwas *Ernsthaftes* gemacht hat [*fait du sérieux*].“ *Was hat mich dazu getrieben? Warum habe ich nicht den genommen, der hier studiert hat*, der schon das Milieu kennt? Denn das zählt ja auch viel. Er, er hat hier gelebt, er kennt viel mehr als du. Aber nein, ich nehme lieber dich, weil du dein Studium woanders gemacht hast. Was ist denn das?! Es ist eine Frage, die ich mir auch stelle...

C: Hast du Antworten?

B: Naja... Ich kann keine finden. Denn die ganze Zeit siehst du Leute: „Ich bringe meinen Sohn fürs Studium [„dort hin“ wird verschluckt, bleibt implizit]...“ Es ändert sich nicht. Die ganze Zeit ist es das Gleiche. Ein bisschen Mittel, und der bringt seinen Sohn weg, der bringt seinen Sohn weg... (August 2013)

Bintou beschreibt das westliche Diplom als soziale Mystifikation. Nicht mit ‚objektiven‘ Gründen habe der Kult des westlichen Diploms zu tun, sondern mit mangelndem Vertrauen in Afrikanische Dinge. In Bezug auf das Misstrauen von Afrikaner*innen greift sie auf den Diskurs der geistigen Dekolonisierung zurück, der die Emanzipation von kolonialen Vorstellungen weißer Überlegenheit postuliert (zum Beispiel Memmi 1957; Ngũgĩ wa Thiong’o 1986; Sekyi 1974; Fanon 1952). Ich nehme Bintous wichtigen kolonialismuskritischen Gedanken im Folgenden auf und betrachte ihn aus historischer Perspektive. Über diesen Weg möchte ich verstehen, wie es überhaupt dazu kam, dass das westliche Diplom zu einem solch dominanten kolonialen Mythos wurde und welchen ideologischen Zweck er erfüllt.

Die Politik des Originals

Die Vorrangigkeit des Rufes eines Diploms verhindert, dass Personen für ihre Bemühungen so belohnt werden, wie es die Meritokratie suggeriert. Angesichts der eurozentristischen

Diplomhierarchien stellt sich die Frage, wie westliche Diplome überhaupt zu ihrem überlegenen Ruf kamen. In der folgenden Genealogie (Machtgeschichte) argumentiere ich, dass er maßgeblich institutionell, über das koloniale legale Regelwerk *hergestellt* wurde.

Die eurozentristische Hierarchie akademischer Grade ist zunächst in Kontinuität mit dem kolonialen Mythos der *École française de France*,⁶² der französischen Schule *aus Frankreich*, der *französisch-französischen* Schule zu verstehen. Bildungseinrichtungen in den kolonialen Metropolen (Paris, Bordeaux) wurden denen französischen Schulen in den Kolonien übergeordnet. Letztere wurden als Ableger, oder, wie es Teresa Barnes beschreibt: als „Satelliten“ (2007, 9) der Schulen in den metropolitischen Zentren konzipiert. Ihr untergeordneter Status wurde in den französischen Gesetzestexten minutiös festgelegt. Zum Beispiel wurden Diplome aus kolonialen Gymnasien den französischen nicht als äquivalent eingeordnet, was bedeutet, dass sie nicht unmittelbar zum Universitätsstudium berechtigten; Prüfungen in höheren Bildungszyklen konnten nicht in den Kolonien, sondern nur in französischen Einrichtungen *in Frankreich* abgelegt werden etc. (Sabatier 1985, 180; R. Fall 1997, 1074; P. M. Diop 1997, 1088; Seck 1993, 113ff., 119). Schulen und Universitäten in Frankreich wurden so zur Autorität und Referenz. Einrichtungen in der Kolonie wurden indessen zur Kopie. Ihre Legitimation war abhängig von der Freigabe der prüfenden Bildungsinstitute in Frankreich.

Ich konzipiere diesen institutionellen Mechanismus der Hierarchisierung als ‚Politik des Originals‘. Sie ist an der Wurzel der Vorstellung, dass „echte“ (Camille), „ernsthafte“ (Bintou), *originale* Diplome nur auf französischem Boden, in Frankreich *selbst*, zu erzielen seien, dass nur *diplômes français de France*⁶³ authentischen Wert besitzen. Jacques Derrida weist indessen darauf hin, dass das ‚Original‘ immer schon Kopie sei. Das Original als solches gebe es nicht, sondern müsse sich über Differenz herstellen (Derrida 1967, 354f.; Navaro-Yashin 2012a, 110ff.). So ist in Bezug auf das originale Diplom des Westens festzuhalten, dass es nicht aus

⁶² Dies ist eine Analogie an das Gedicht *Le Hoquet (Der Schluckauf)* von Léon Gontran Damas (1937), in dem er die hegemoniale Position der französischen Sprache beschreibt:

<i>le français de France</i>	das Französisch aus Frankreich
<i>le français du français</i>	das Französisch des Franzosen
<i>le français français</i>	das französische Französisch (Damas 1937, Übers. C.B.)

⁶³ Dies ist ein Code, der nicht in den Interviews, sondern in der Fachliteratur aufgekommen ist. Das *diplôme français-français*, das französisch-französische Diplom, ist die erste Version des *diplôme extérieur*, des Diploms von Außerhalb, das nur auf westlichem Boden erhältlich ist.

sich selbst heraus, sondern über die Differenz von metropolitisch/Original vs. kolonial/Kopie, spricht, über koloniale Differenz konstituiert wird. Bildungskritischen Theorien, die darauf hinweisen, dass französische bzw. westliche Bildung und Diplome ihr Prestige aus Klassismus speisen (siehe insbesondere Bourdieu und Passeron 1970; Bourdieu 1989, 1984, 1979), ist es also auch die koloniale Differenz, *tubaabité*, die ihnen symbolische Macht verleiht. Auch löst *tubaabité* das französische Diplom von seinem lokalen Kontext und weist ihm auf *imperialer* Ebene eine überlegene Position zu.

Die Aussicht darauf, in Europa an ‚originale‘ *tubaab* Diplome zu gelangen, brachte viele Afrikaner*innen der gebildeten Klassen während der Kolonialzeit dazu, das Studium in der Metropole zu bevorzugen – auch noch dann, als es möglich war, vor Ort zu studieren, wie zum Beispiel an der *Université de Dakar* (Zezeza 2003, 136; Seck 1993, 181). Dass auch heute viele Afrikaner*innen, diesem bildungsbiographischen Muster folgen, wenn sie es sich leisten können, interpretiert Ibrahima Seck als kolonialen Effekt:

Das koloniale Bildungssystem hat uns darauf vorbereitet ihm in seinen Ursprungsort zu folgen, wenn wir wollen und über die Mittel verfügen, um differenziertere höhere oder spezialisiertere Studien in besser entwickelten Universitäten oder besser ausgestatteten Laboren abzuschließen. Die afrikanischen [...] Studenten und Praktikanten sind, sei es aufgrund der Sprache oder aus Bequemlichkeit, im Allgemeinen empfänglich dafür, sich bei der alten Kolonialmacht aufzuhalten. Offiziell erfreut diese sich am „Vertrauen, dieser Elite in ihre Kultur.“ (Seck 1993, 181)

Seck spricht hier eine weitere wichtige Dimension eurozentristischer Bildungsregime an: die der Entwicklung. Obwohl sie durch Französ*innen selbst aufgebaut wurden, gelten Universitäten in der Kolonie als weniger ‚entwickelt‘ als französische. Sie werden dazu aufgefordert, sich an das (zugesprochene) Niveau der französischen anzupassen. Entwicklung ist das teleologische Leitmotiv der Kolonialideologie: Zielsetzung ist, die Kolonie dem französischen Original anzugleichen und sie so auf den Status der ‚Entwickelten‘ zu erheben (Seck 1993; Saada 2005; Kapoor 2008). Diesem Konstrukt liegt indessen ein paternalistischer Impuls zugrunde: Der Kolonisierer ist beauftragt, den Kolonisierten dabei zu ‚helfen‘, zum ‚Original‘ zu werden, sich zu *assimilieren* (Kothari 2005). In Bezug auf Bildung manifestiert sich die paternalistische Beziehung beispielsweise in der Idee der *Université de Dakar* als ‚kleine Schwester‘ der Unis in Frankreich, die „in den Kreis der prominenten Älteren [eintrete]“ (Paye zit. in Seck 1993, 123, 18).

Diese Vorstellung durchzog die gesamte Periode der formalen Kolonisierung. Sie wirkte auch in die post-in-dependence hinein und animierte zum Beispiel den senegalesischen Präsidenten dazu, die französischen Wurzeln der Universität beständig hervorzuheben. Lange wurde die

koloniale Beziehung zwischen den Bildungssystemen auch institutionell durch Kooperationsverträge weitergetragen. In ihnen wurde zum Beispiel festgehalten, dass: die Anerkennung senegalesischer Diplome aufgeschoben werde und Absolvent*innen weiterhin französische Kontrollinstanzen passieren müssen; sich das senegalesische Bildungsministerium dazu verpflichte, sich dem französischen Programm anzupassen; Frankreich für die Qualitätssicherung senegalesischer Bildung beauftragt sei – finanziell und inhaltlich. Resultat dieser Regelungen war, dass Senegals Bildung auch noch nach der Unabhängigkeit ein Ableger der *École de France*, sprich, post-in-dependent, blieb (Sylla 1992, 407, 381; République Française 1970, 7, 1964, Artikel 6, 8, 13, 14).

Rufen wir uns die Werbestrategien privater Bildungsunternehmen in Erinnerung, ist festzustellen, dass mit dieser Vorstellung bislang nicht gebrochen wurde. Insbesondere dem Label ‚Bordeaux‘ der *Bordeaux École de Management* kommt in der postkolonialen Vorstellungswelt ein besonderer Platz zu. Diese französische Hafenstadt war zu Kolonialzeiten nicht nur zentraler Umschlagplatz für den triangulären Handel (Eze 2010, 65) und stand somit in morbider Beziehung zu den senegalesischen Küstenstädten. Sie erfüllte auch für die koloniale Bildungspolitik eine wichtige Funktion. Bordeaux war der Ort, an dem die Afrikaner*innen ihre Abiturprüfungen ablegten, bevor es in den Kolonien möglich war. Heutzutage ein „*bac bordelais*“ (senegalesische Gymnasiastin, Februar 2014) zu absolvieren suggeriert, ein Abitur zu machen, das kolonialen (eurozentrischen) Qualitätskriterien entspricht, ‚original‘ ist. Darüber hinaus war die Universität Bordeaux auch nach der *indépendance* damit beauftragt, über die Qualität der Universität Dakar zu wachen. Das Label ‚Bordeaux‘ impliziert somit ‚extern‘ (in Frankreich, im Westen) geprüfte Qualität. In beiden Fällen erscheint die Universität Bordeaux als prüfende Instanz, als Garant von Standards auf (vgl. Paye 1959 zit. in Seck 1993, 119, 118). Als Werbestrategie weckt ‚Bordeaux‘ die Erinnerung an die *éducation coloniale* von ‚damals‘, einer Zeit, die von vielen Bildungsleuten als Epoche idealisiert wird, in der auf die Schulen Dakars „noch Verlass“ (senegalesische Hebamme, 70, Februar 2014), gewesen sei, (weil) sie noch nicht senegalesisch geworden waren und unter kolonialer Aufsicht standen.

Im Falle Dakars muss allerdings bedacht werden, dass Diplomen aus dieser Kolonie eine Position des Dazwischen zukam. Als Hauptstadt und Bildungszentrum des *Empire* war Dakar der Ort, an dem das *Service Général de l'Enseignement* (Allgemeine Bildungsdienststelle) angesiedelt war, dass mit der Aufsicht Bildungsinstitutionen auf dem westafrikanischen Kolonialterritorium beauftragt war (P. M. Diop 1997, 1083). Im Vergleich zu anderen

Kolonialschulen wurde den (Elite-)Schulen Dakar ein hohes Prestige zugesprochen (Bouche 1997, 1062f., 1070; Seck 1993, 24f., 112, 143 171). Die *Ecole William Ponty*, an der ab 1903 koloniale Lehrkräfte ausgebildet wurden, galt gar als „Spitze der Bildungshierarchie“, als Fundament „westlicher Kultur für Kolonisierte“ (Seck 1993, 148). Institutionell wurden sie dadurch übergeordnet, dass sie als ‚bessere‘ Schulen ein französisches Curriculum anboten und die Lehre durch europäisches (tubaab) Personal durchgeführt wurde (Bryant 2011, 299; Bouche 1997, 1063). In Bezug auf Geschlecht ist hinzuzufügen, dass die Diplome regulärer weiterführender Schulen, die ausschließlich von Jungen besucht wurden, denen der *école des filles* (Mädchenschulen) übergeordnet waren. Diplome unterlagen also auch Vergeschlechtlichungsprozessen: Während exzellente Diplome männlich konnotiert wurden, wurden Frauenschulen-Diplome zu einer Art „Unter-Diplom“ (P. M. Diop 1997, 1092, 1094).⁶⁴

Die beschriebenen Modi der Hierarchisierung von Schulen setzt sich in der Postkolonie fort: Je enger der Bezug zum westlichen, männlich konnotierten) ‚Original‘, desto renommierter die Schule. Wenn Bildungsunternehmen ihre Nähe zu westlichen Curricula und Personal inszenieren, spielen sie nicht nur auf die Idee an, westliche Bildung sei das ‚Original‘. Sie erinnern auch an jene für ‚glanzvoll‘ gehaltenen Kolonialschulen, in denen die *éducation* vermittelt wurde, die der metropolitischen am nächsten war (*éducation française*).

Dieser Rückblick demonstriert, dass die Vorstellung der Überlegenheit westlicher Diplome kolonialen Ursprungs ist. Ihre zeitgenössische Relevanz lässt sich daran ausmachen, dass sie im privatwirtschaftlichen Bildungssektor wiederaufgenommen und propagiert wird. Das Fundament dafür haben koloniale institutionelle Regularien gelegt. Wie ich nun aufzeige, wird das Prestige westlicher Diplome in der post-in-dependence weiterhin über institutionellem Weg forciert wird.

Diplom-Imperialismus

Der Wert von Diplomen wird im Rahmen der Globalisierung höherer Bildung (King, Marginson, und Naidoo 2011) durch westliche Institutionen reguliert. Hierzu zählen Prozesse der Anerkennung ausländischer Schul- und Universitätszertifikate, die Transnationalisierung

⁶⁴ Im Gegensatz zum regulären kolonialen Diplom hegt das ‚weibliche‘ Diplom nicht den Anspruch, zum ‚männlichen‘ Original zu werden. Vielmehr definiert es sich gerade durch seine Komplementarität zu den Inhalten, die die regulären Schulen vermitteln (Natur- und Geisteswissenschaften). Eine historische Studie zur Beziehung zwischen kolonialen Frauenschulen und Frauenschulen in Frankreichs Metropolen erwies sich sicher als fruchtbar, um diesen Gedanken zu vertiefen.

des Bologna-Abkommens, die Einführung des *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* der OECD, Edumometern, oder Peer-Review-Mechanismen u.v.m. (Education No Limitation 2014; Khelifaoui 2009, 25, 29; Shahjahan 2013; Corbett 2008; Ayalew 2011, 109). Es entsteht eine Normalisierung des Diploms nach eurozentristischen Parametern. Im sogenannten „*game of excellence*“ des 21. Jahrhunderts (Kamola 2011, 149) stehen die prominenten Universitäten des Westens an oberster Stelle der Rankings, die international aufgestellte Organisationen, Akademien und Staaten aufstellen; Afrikanische hingegen an der unteren (Kamola 2011, 148f.).

Der Neutralität dieser Mechanismen kritisch gegenüberstehend wendet der Bildungsökonom Jamil Salmi (2009) ein, dass die Evaluierung einer Universität weniger auf einer systematischen Anwendung objektiver Kriterien beruht als auf ihrem Ruf und der subjektiven Einschätzung entscheidender Personen. Bewertungsmaßstäbe seien außerdem so gestaltet, dass Afrikanische Akteure benachteiligt aus ihnen hervorgehen. Vor allem der Standard der ‚Weltklasse-Universität‘ setze Mittel und Personal voraus, die Afrikanischen Unis gemeinhin nicht zur Verfügung stehen (4ff., 13). Heute zu den Weltklasse-Universitäten zu gehören bedeute ferner ‚Forschungsuniversität‘ zu sein. Eine Forschungsuniversität definiert sich dadurch, akademisches Wissen zu produzieren, das globalisierten Märkte verlangen (ebd., 13; Tamba 2009, 114) (mehr dazu gleich). Ranking-Institute setzen vor diesem Hintergrund bei ihren Uni-Qualitätsmessungen voraus, dass Märkte vorhanden seien, es eine Synergie zwischen freier Wirtschaft und formaler Bildung gebe und Arbeitnehmer*innen transnational mobil seien. Universalisierte Qualitätsstandards werden aber zum Problem Afrikanischer Bildungspolitik, weil sie über die ungleichen Startbedingungen hinwegtäuschen: In Afrikanischen Kontexten kann diesen ausschlaggebenden Kriterien oft nicht nachgekommen werden und dementsprechend schneiden Afrikanische Einrichtungen ‚schlecht‘ ab (Shahjahan 2013, 15; R. Naidoo 2011, 52; Khelifaoui 2009, 26, 29; Singh 2010).⁶⁵

Qualitätsnormen wirken benachteiligend für Afrikanische Bildungsinstitutionen, entwerten ihre Diplome. Eurozentristische Bewertungsverfahren reProduzieren indessen die koloniale Teilung (Altbach 2006). Das Auftreten westlicher Institutionen als prüfende/normative Instanz verweist dabei auf die Kolonialität globalisierter Bildung. Im Westen wird über „*the dominant categories of thought from which and where the rest of the world can be described, classified, understood,*

⁶⁵ Private Bildungsinstitutionen schneiden in den Rankings besser ab als öffentliche. In diesem Sinne fördern und legitimieren Rankings die Privatisierungstendenzen des Bildungssektors (Halvorsen und Skauge 2004).

and ,improved“ (Mignolo 2005, 36) entschieden. Neokoloniale Sachzwänge setzen viele Afrikanische Nationen unter Druck, sich westlichen akademischen Standards zu unterwerfen, sich extern kontrollieren, disziplinieren, *normalisieren* zu lassen (Shahjahan 2013, 14f.; R. Naidoo 2011, 20; Obasi und Olutayo 2009, 177f.; E. Sall und Lebeau 2011).

„Experts“ are sent to the African continent to help set up programs claiming compliance with the standards of Bologna, while African academics and administrators go to Europe to immerse themselves in the techniques and methods of the reform. Such exchanges with countries of the „North“ are certainly not new, [...] but they mean in this context that African states still have to attain an autonomous capability in terms of design and management of programs adapted to their realities, or even, in this respect, that they have gone back to the starting point, just after independence, losing the political willingness that characterized that time. (Khelifaoui 2009, 26f.)

Vom Westen Unabhängige Parameter, Maßstäbe und Institutionen zu schaffen ist ein wichtigstes Thema post-in-dependenter Politik in Afrika. Viele Initiativen und Projekte wurde dahingehend initiiert. Hierzu zu zählen sind zum Beispiel das *Harmonisierungsabkommen für Afrikanische Bildung (Arusha Declaration, 1981)*, mit der die regionale Kooperation durch mehr Mobilität unterstützt werden soll, oder die Qualitätsagentur *Trust Africa* zur Evaluierung vertrauenswürdiger Afrikanischer Diplome (Obasi und Olutayo 2009, 165; „Graduating in Africa“ 2015). Im Zusammenspiel mit lokalen Widerstandsprozessen und wachsender Multipolarität, die neue nicht-westliche Bildungsakteure ins Spiel bringt, bremsen solche Initiativen den *new imperialism*, bei dem Herrschaft über Diplome, Universitäten und wissenschaftliche Produktion ausgeübt wird (R. Naidoo 2011, 42f.). Bislang werden Projekte für mehr intra-Afrikanische Kooperation und Autonomie allerdings durch dominierende westliche Projekte unterminiert (Khelifaoui 2009, 26; Obasi und Olutayo 2009, 177).⁶⁶

Zwischenfazit. Die Ideologie des transparenten Diploms

Die Neutralität von Diplomen bleibt also nicht unhinterfragt. Die genealogische Betrachtung von Diplomhierarchien, zu der mich die Kritik von Khadija und Bintou veranlasst hat, offenbart den Mythos des westlichen Diploms als kolonialen Effekt. Französische und Afrikanische Diplome wurden über institutionellem, legalisiertem Wege ungleich gemacht. Das heißt, das Prestige westlicher Diplome und Akademien ist nicht aus sich selbst heraus entstanden. Es hat sich *über den kolonialen Herrschaftskontext, durch die Ausübung kolonialer Gewalt*

⁶⁶ Die etwaige Durchsetzung Afrikanischer Bildungsinitiativen darf, wohlbemerkt, nicht als Ende von Diplomhierarchien bzw. als Beginn der Epoche des ‚neutralen‘ Diploms gefeiert werden. Neue Qualitätsstandards schaffen stets neue Normen und neue Ausschlüsse – auch wenn sie Afrikanisch sind.

konstituiert. Die koloniale Politik der Ungleichmachung wird heute in Form transnationaler Bildungsnormen weitergeführt und entwertet Afrikanische akademische Zertifikate.

Die akademische Marginalisierung von Afrikaner*innen bewegt sich also im Rahmen des Legalen. Das bedeutet, dass das Anerkennungsproblem Afrikanischer Absolvent*innen nicht allein durch Antikorruptionsprogramme und ‚*good governance*‘ zu lösen ist. Vielmehr muss an der *legitimen* Politik der Ungleichmachung angesetzt werden, die im Kolonialismus entstand und fortwirkt. Diskurse, die Diplome als transparenten Beweis für die Qualifikation einer Person nehmen und den Einfluss des Kolonialismus ausblenden, erweisen sich vor diesem Hintergrund als machtvermeidend und ideologisch.

„Aujourd’hui, c’est le papier qui parle“⁶⁷

Die koloniale Politik des Originals äußert sich nicht nur als Diplomhierarchien, sondern auch auf weiteren Ebenen, bei denen *legalisierte* Papiere wirkmächtig sind: in der ungleichen Bewertung von Pässen, Währungen, Kreditkarten, Gütesiegeln, Handelsmarken etc. Afrikanische werden dadurch entwertet, dass westliche aufgewertet werden und *vice versa*. Um die Effekte der kolonialen Politik des Originals in ihrer Breite zu fassen, führe ich das Konzept der *Politik des Papiers* ein. Sie ist für die Epoche der formalen Kolonisierung wie auch für die post-in-dependence seit 1961 relevant, schließlich trägt sie damals wie heute zur Perpetuierung postkolonialer Ungleichheit bei.

Wie Diplome sind Pässe, Währungen usw. – also legalisierte Papiere allgemein – beim Zugang zur transnationalen Ökonomie (Jobs, Bildung, Sozialsicherungssystemen, Dienstleistungen...) ausschlaggebend. In diesem Zusammenhang habe ich mich dazu entschieden, all diese Papierformen durch die Kategorie ‚Papier‘ zusammenzufassen. Redewendungen wie „Diplome machen“, „den CV auffüllen“ oder „*déposer*“ (Bewerbungsunterlagen hinterlegen), die in Bildungs- und Bewerbungsprozesse zum Tragen kommen, werden dann zu einer Ausprägung der Kategorie ‚Papier‘. In sie fallen des Weiteren Redewendungen wie „Papiere machen“ („*faire des papiers*“), „Papiergeschichten“ („*histoires de papiers*“) etc., die auf die Beantragung von Visa- und Personendokumenten hinweisen, sowie „Geld konvertieren“ („*convertir l’argent*“), „Urkunden beglaubigen lassen“ oder „stempeln lassen“ („*faire tamponer*“), „Verträge unterschreiben“ („*signer und contrat*“), „sich am Tarif orientieren“ („*s’orienter au tarif*“), „Richtlinien erfüllen“ („*s’orienter au règlement*“), „*Made in XY*“ etc. (Interviews und Notizen 2012-2014).

Papier reguliert soziale Verhältnisse, indem sie darüber entscheiden, welche Wege wir gehen können, welche nicht, welche Ziele wir schneller erreichen, welche langsamer oder gar nicht. „*Aujourd’hui, c’est le papier qui parle*“, „Heute ist es das Papier, das spricht“, meinte Mohamed (40), Khadijas Ehepartner, zustimmend, als ich ihm von meinen Gedanken über das Papier berichtete (April 2014). Der aphoristische Stil seines Kommentars machte mich dafür aufmerksam, dass der Einblick in die Barrieren, die Papier für Afrikaner*innen verursacht, im kollektiven Bewusstsein als Weisheit eingeschrieben ist. Dass Papier *sagt, was sein soll, Wahrheit spricht* – etwa, dass Afrikanisches unterbewertet ist und ausgeschlossen werden kann,

⁶⁷ „Heute ist es das Papier, das spricht“ (Mohamed, April 2014).

dass Afrikaner*innen wegen entwerteten Papieren Mobilität und Zugänge verwehrt werden – ist ein zentraler Aspekt der Kolonisierungserfahrung. Diesen Gedanken führe auf den kommenden Seiten aus.

Bei der Analyse der Rolle von Papier innerhalb der Interviews stellt sich (neben Diplomen) vor allem die Frage nach Visa und Staatsbürgerschaft als dominant heraus. Dies äußert sich unter anderem darin, dass Personendokumente im alltäglichen Sprachgebrauch auf den Begriff „*des papiers*“ reduziert werden kann, ohne dass es zu Missverständnissen kommt: „Des Papiers“, das sind Pässe, Visa und alle weiteren Unterlagen, die für das Reisen benötigt werden. In einem ersten Schritt beschreibe ich den Ungleichmachungsprozess, dem diese Papierform unterliegt (Afrikanische Papiere zählen weniger als westliche). Dazu schaue nach den Erfahrungen, die Afrikanische Passinhaber*innen in diesem Zusammenhang machen. Aber worauf fußt diese Asymmetrie überhaupt? Um dieser Frage nachzugehen, arbeite ich in einem zweiten Schritt die Entstehungsgeschichte der kolonialen Politik des Papiers im westafrikanischen Raum auf. Es zeigt sich, dass staatsbürgerschaftliche und bildungsbezogene Papierpolitiken im Kolonialismus eng miteinander verwoben wurden. Daraufhin kehre ich in einem dritten Schritt zum zeitgenössischen Kontext zurück: Welche Funktion hat Papier, einschließlich des Diploms, heute? Ich lege nahe, dass die Politik des ‚originalen‘ (‚besseren‘) Diploms für die Reproduktion neokolonialer Bildungs- und Handelsverhältnisse fundamental ist – ein weiteres Argument für eine nüchterne, machtkritische Perspektive auf Bildung im postkolonialen Zusammenhang.

Pässe und postkoloniale Macht

Ein Bruder von mir ist in USA, er kommt oft zu Besuch. Er hat dort *alles, was er will*. Er hat die Papiere, die Staatsbürgerschaft – alles. Er kommt und geht *wann er will*. (Bintou, März 2014)

Die ‚richtigen‘ Papiere zu besitzen ist für Mobilitätsziele ausschlaggebend. Khadija merkte es in Bezug auf ihre Jobaussichten in Senegal bereits an: Da sie nicht die „senegalesischen Papiere“ besitze, seien ihre Chancen minimal. Hat eine Person keine Papiere, „wird (sie) gar nichts haben“ (Bintou, August 2013). Im globalisierten Kontext nehmen Papiere an Relevanz zu: Sie entscheiden, ob Menschen sich über die postkolonialen Grenzen hinwegbewegen, in bestimmte Gebiete einreisen oder sich niederlassen dürfen. Im Gegensatz zur *carte d’identité*, dem Personalausweis, der für die staatsinterne Verteilung öffentlicher Ressourcen genutzt wird, ist die Funktion des Passes historisch auf staatliche Interessen des Ausschlusses bestimmter Personengruppen zurückzuführen. Er sei, so John Torpey in *The Invention of the Passport*

(2000), „*the first line of defense*’ against the entry of undesirables“ (Torpey 2000, 163, 158f., 165f.). Vorliegend ist von Bedeutung, dass heutige Pass-Politiken Afrikanische Passinhaber*innen von westlichen Territorien fernhalten sollen.⁶⁸

Einige Pässe passieren nicht wie andere. *Das wissen diejenigen*, die einen überwachten Personenstatus innehaben. Die universalisierte Übersetzbarkeit von Passports ist nicht für Alle Wirklichkeit. Es gibt keine Globalisierung im Sinne einer vereinten Welt. (Diagne, Dezember 2013)⁶⁹

Während westliche Pässe den Zugang zu den meisten Staaten der Welt ermöglichen, verwehren die meisten Afrikanische Pässe den Zugang zum Westen – und damit zu den Orten, an denen Arbeitsmärkte und Sozialsicherungssysteme am ausdifferenziertesten sind (Torpey 2000, 106, 151). Westliche Pässe besitzen mehr Macht (Scheid und Barlag 2016). Sie ermöglichen, sich über transnationale Grenzen hinweg zu bewegen. Und diese Mobilität ist eine zentrale Voraussetzung für die Teilnahme am transnationalisierten Arbeitsmarkt, der in westlichen Räumen zentriert ist (Leonard 2010, 6ff.). Das heißt, Papiere setzen einerseits Grenzen, andererseits wirken sie ermöglichend, bemächtigend.

Der senegalesische Pass gehört wie die meisten Afrikanischen Pässe nicht zu den „*bons passeports*“ (Diome, April 2015),⁷⁰ den ‚guten‘ Pässen, mit denen Grenzen nach Westeuropa einfach passiert werden können. Er ist ein „*passport that does not pass ports*“ (Diagne in Ross 2014). An den Grenzen zum Westen wird er zu einem entwerteten Dokument (Ross 2014).

In Bezug auf Reisedokumente lassen sich die gleichen eurozentristischen Hierarchien feststellen wie bei Diplomen. Die Aktivistin Safi aus Medina macht am erschwerten Zugang zu Visa eine Ebene der Kolonisierung fest:

Es ist nicht normal, dass eine Fatou Diop oder XY, wenn sie nach Frankreich gehen will, ihre ganze Familie ruiniert! Ihre Mutter muss ihr Haus verkaufen, ihren Schmuck und alles. Aber wenn eine Céline Deutschland verlässt, um hier nach Senegal zu kommen, gibt’s gar keine

⁶⁸ Torpey weist darauf hin, dass Britannien mit dem *Immigration Act* von 1971 eine rassifizierende Unterscheidung zwischen Staatsangehörigen und Nicht-Staatsangehörigen zog, denn dadurch wurde es den Nachfahren weißer Brit*innen ermöglicht, aus den Kolonien als vollständige Bürger*innen zurückzukehren und arbeiten zu können, während dies nicht-weißen Commonwealth-Bürger*innen, die Kolonisierten des britischen Imperiums, verwehrt blieb. Letztere erhielten die Möglichkeit, als *guest worker* in Britannien zu arbeiten (Torpey 2000, 151). Dies ist ein gutes Beispiel für papierpolitische Diskriminierung zwischen Kolonisierten und Kolonisierern und deren rassifizierenden Effekte. Es fragt sich, welche Lösungen Frankreich für die Privilegierung weißer Nachfahren aus den Kolonialen praktiziert/praktiziert hat.

⁶⁹ Souleymane Bachir Diagne bei einer Konferenz *L’Universel en traductions (Übersetzungen des Universellen* im Centre Pompidou, Paris, 13.12.2013 (<http://www.dailymotion.com/video/x196c6e>, 10.09.2017).

⁷⁰ Die Schriftstellerin Fatou Diome in ihrer einschlägigen Intervention gegen kolonial-rassistische Grenzregime in der Talk-Show *Ce Soir ou Jamais!* auf *France 2*, 24.04.2015 (<https://www.youtube.com/watch?v=AZk6xopE6IM>, 10.09.2017).

Probleme. Denn seit *Afrika Afrika* ist, lässt man links liegen. *Afrika war niemals frei*. (Februar 2012)

Die Entwertung Afrikanischer Papiere kolonisiert. Es veranlasst, dass Reisen und Migration für Afrikaner*innen mit erheblichen Anstrengungen verbunden sind. Die Meisten, die Visa bei westlichen Botschaften beantragen, werden „nach formalen Kriterien“ (Sachbearbeiterin in einer tubaab Botschaft, August 2013) abgelehnt. Die strukturelle Dimension dieses Phänomens ist im kollektiven Bewusstsein verankert:

X: Es gibt Leute, die ihr ganzes Leben damit verbringen, ein Visum zu suchen.

Y: Es ist aussichtslos ein Visum zu bekommen.

Z: Auch, wenn du alle Papiere bringst, die sie von dir haben wollen, ist es quasi unmöglich, ein Visum zu bekommen. (Interviews und Notizen 2012 und 2013)

Eurozentristische Papierpolitiken drängen sich klassenübergreifend auf die senegalesische Gesellschaft ein. Obwohl ökonomisches oder kulturelles Kapital abfedernd wirken kann, bleibt Papier die erste Bedingung für die Einreise nach Westen. Die Beispiele dafür, sind mannigfaltig. Es wurde gesehen, dass Camille Barrieren überwinden und in Frankreich studieren konnte. Ihr Aufenthalt in Frankreich wurde jedoch durch Papierregulationen klar eingegrenzt. Auch sind in Dakar immer wieder Nachrichten im Umlauf, bei denen Professor*innen trotz Einladung durch tubaab Akademien das Visum verwehrt wird, oder Personen, die die geforderten Rücklagen (per Kontoauszug) und Versicherungen vorlegen, durch die Botschaften zurückgewiesen werden. Geld oder Bildung schützen also nicht vor papierpolitischen Grenzziehungen.

Spaltendes Papier

Die postkoloniale Grenze, eine der vielen Grenzziehungen der der tubaabité, befindet sich in Dakar. Ihre Gewaltsamkeit wird durch Militarisierung offen sichtbar, dadurch, dass Polizeiwachen und Armee die Grenzen markieren und überwachen (Fanon 1961, 453). Darauf weist Diagne hin, wenn er betont, dass Afrikanische Pässe nicht nur entwerten, sondern auch zu einem *überwachten Personenstatus* führen.⁷¹ Die Erfahrung, verdächtigt zu werden, ‚falsche‘ Papiere zu benutzen, also eine kriminelle Tat (Papier-Kriminalität) unterstellt zu

⁷¹ Besucher*innen aus Afrikanischen und Asiatischen Staaten durch Britische Regierung als „*high risk tourists*“ kategorisiert, müssen jetzt 3000 Pfund Kautions hinterlegen (<http://www.africanspotlight.com/2013/07/28/uk-visa-nigerians-ghanaians-others-begin-payment-of-3000-bond-nov-despite-anger/>, 25.10.2015).

bekommen, ist für Schwarze alltäglich. Mohamed, Khadijas Ehemann, erklärt in Bezug auf die Aussichten, als Guineer*in ein Visum für Deutschland zu erhalten:

Du musst notariell beglaubigte Kopien in vielen unterschiedlichen Versionen vorlegen, die nicht älter als [X Wochen] sind... Das ist von hier [Dakar] unmöglich zu regeln... Von dem Moment an, wo die Glaubwürdigkeit von Papieren verloren ist [bzw. nie anerkannt wurde, C.B.], hast du wirklich Probleme.

Dokumente Afrikanischer Staaten werden in der postkolonialen Welt nicht als vertrauenswürdig angesehen. Auf der Basis dieses Verdachts initiieren westliche Institutionen vielfältige Kontrollmechanismen, mit denen ‚Echtheit‘ garantiert werden soll. Echtheit, ein anderes Wort für Originalität, gibt es aber, wie gesehen, nicht *per se*. Sie wird in einem Machtkontext hergestellt. Die postkolonialen Machtverhältnisse sorgen dafür, dass die Idee der Echtheit westlichen Papiers quasi unumstritten ist und der westlichen Ideologie symbolische Macht verleiht.

Papers, especially written documentation, symbolize permanence in European contexts. Printed or handwritten and signed documentation conveys the image of proof, stability, and durability. In most legal transactions with Euro-American paradigm, written documents are taken as references for truth or authenticity. (Navaro-Yashin 2012a, 114)

Afrikaner*innen werden indessen nicht nur in der Interaktion mit tubaab Administrationen die Erfahrung, überwacht und verdächtigt zu. Der in London lebende Senegalese Souley (38) ist im Besitz eines britischen Passes. Er erzählt:

Ich gehe immer total traurig zum Flughafen, weil ich weiß, wie sehr ich Dakar vermissen werde. Aber wenn die Leute am Flughafen anfangen, meine Papiere tausendfach zu kontrollieren... *Tchiiüüip!* Sie machen sogar mehr Stress als die Engländer, wenn sie einen Schwarzen mit einem europäischen Pass sehen. Das regt mich so auf... Am Ende bin ich froh, von hier abzuhausen...⁷²

Als Enklave eurozentristischer tubaab Politik findet die Überwachung von Afrikaner*innen bereits am Afrikanischen Flughafen statt und wird somit von Afrikaner*innen durchgeführt. Der Flughafen wird so zu einem der Orte, an dem die Ambivalenz der postkolonialen Ordnung produziert wird. Hier äußert sie sich darin, dass Schwarze zu Kompliz*innen kolonialer, gegen Schwarze gerichtete Politik werden.⁷³ Schließlich

⁷² Auch die Gültigkeit westlicher Banknoten kann abgesprochen werden, wenn sie im Besitz von Afrikaner*innen sind. Dies zeigt die Geschichte einer jungen Guineerin, die in einem französischen Einkaufszentrum festgenommen wurde, als sie mit einem 500-Euro-Schein bezahlen wollte. Sie wurde nach 20 [!] Stunden Untersuchungshaft freigelassen, nachdem die Echtheit des Scheins geprüft worden war (Oktober 2014). Dieses Beispiel zeigt, wie alltäglich und weitreichend Racial Profiling in Bezug auf Papier für Schwarze ist.

⁷³ Siehe Kapitel 2, Postkoloniale Differenzen und Schwarze Kolonisierer.

[ist in] den Kolonien [...] der Gendarm oder der Soldat der legitime und institutionelle Ansprechpartner des Kolonisierten, das Sprachrohr des Kolonisierers und des Unterdrückungsregimes. (Fanon 1961, 453)

Geopolitisch gesehen ist der Flughafen, an dem die Grenzkontrollen vollstreckt werden, die Afrikanische Pässe entwerten, ein Ort auf Afrikanischem Boden, an dem tubaab Macht – durch Schwarze – ausgeübt wird.

Dass dies Konflikte unter Schwarzen verursacht, wird an Souleys Wut überaus sichtbar (siehe auch Kapitel 2, *Postkoloniale Differenzen*, sowie die Memoiren von Amadou Hampaté Bâ Bâ 1992, 1994). Konflikte werden ferner dadurch geschürt, dass Afrikanische Pässe nicht nur an den Grenzen, die zum Westen führen, entwertet werden. Auch innerhalb des ‚Rests‘ der Welt (Hall 1996b), zum Beispiel auf intra-Afrikanischen Reisen, reicht ihre Macht zur Grenzüberschreitung nicht aus (Foka, 2014).⁷⁴ tubaab Papierpolitik wirkt also auch in Afrika selbst. Die Initiative der Afrikanischen Union, zum Jahr 2018 einen Afrikanischen Pass einzuführen, mit dem Afrikanische Staatsbürger*innen ohne Visumpflicht Afrikanische Grenzen passieren können (2014, 17), erscheint hier als wichtiger widerständiger Akt: Er kann der Entsolidarisierung, die an Afrikanischen Flughäfen stattfindet, entgegenwirken.

Unglückliches Papier

Souleys Zitat zeigt, dass Papiere mit Emotionen verbunden sind. Die Wut über tubaab Papierregime war auch bei Safi, Camille, Khadija und Bintou und vielen Anderen herauszuhören. Diese Momente, in denen Affekt sichtbar wird, lassen sich mit Jael Navaro-Yashin als Manifestation des „emotionalen Lebens von Dokumenten“ begreifen (2012, 97). In ihrer Arbeit zur affektiven Komponente von Verwaltungspraktiken verzichtet Navaro-Yashin auf die Neutralisierung von Gefühl, die für Institutionen-Analysen typisch ist.

In the notion of governance I explore, administrations are read not singularly as exemplars for governmentality (or cool and distant, rationalized disciplinary practice) but as working through exuding affect and potency. [...]

I am trying to work against the grain of the sterilization and desentailization induced by bureaucracies and argued academically to be representative of them. [...] I study the affects discharged by institutions, their objects, and practices. We can conceive of institutions as having nerves or tempers or, alternatively, as having calming and quieting effects. We can study documents as charged with affect: documents can induce fear; others that inflict confidence; and likewise, those that transmit apathy among those who use them. Here I study administration

⁷⁴ Alain Foka in einer Radio-Sendung zur aktuellen Situation der Afrikanischen Union (2014) auf RFI (Notizen 2014).

as animated, as having its own charge. We explore, therefore, what could be called, following Stoler's notion of "affective states," an *affective administration*. (Navaro-Yashin 2012a, 33)

„Papier' erscheint als Werkzeug, das Administrationen neben vielen anderen Dokument-Arten – „*official handbooks, gazettes, legal forms and documents, filing cabinets, office furniture, buildings, as well as institutional practices such as surveys, audits, censuses, legal practices, and procedures in national assemblies and in court-hearings*” (Navaro-Yashin 2012a, 31) – benutzen, um zu Regieren. Sie sind mit Affekt geladen (Navaro-Yashin 2012, 31, 112).

Durch die Berücksichtigung der affektiven Dimension von Papier kann die *Alltäglichkeit* der Gewalt, die institutionalisierten Herrschaftsverhältnisse ausüben, zur Sprache gebracht werden. Es wird sichtbar, dass Papiere im postkolonialen Kontext ungleiche Gefühle verursachen, weil sie sie ungleiche Positionen und Handlungsspielräume vorgeben. Tubaab Pässe ermöglichen den Zugang zu Machträumen und vermitteln das Gefühl der Sicherheit.

Most documents in Euro-American contexts transmit affects of permanence. They are taken as proof of authenticity, durability, actuality, and presence. Documents and identity cards of legal and recognized states perform such roles. (Navaro-Yashin 2012a, 116)

Die Vielen ohne tubaab Pässe machen in transnationalisierten Behörden andere Erfahrungen als die, sich sicher zu fühlen: zum Beispiel die, nicht-anerkannte Papiere zu besitzen und immer wieder an die kolonialen Machtverhältnisse und den eigenen Platz darin erinnert zu werden; die, als Schwarze* in Interaktion mit tubaab Sachbearbeiter*innen zu treten, bei denen Rassismus alltäglich ist;⁷⁵ die, als Inhaber*in falscher Papiere verdächtigt zu werden; die, mit anzusehen, wie Afrikaner*innen wegen Papieren „sterben müssen.“⁷⁶ In meinen Notizsammlungen lassen sich vielfache Situationen dieser Art finden (Interviews und Notizen 2012-2017). Papiere machen viele Afrikaner*innen wütend, besorgt, ratlos, hoffnungslos – im Einzelfall machen sie *glücklich*, etwa, wenn sie eine*r trotz aller Widrigkeiten „gewinnt“.⁷⁷ Der Blick auf die affektive Dimension vermeintlich neutraler Papierpolitiken führt uns also wieder zurück zur Frage nach dem Glück und seiner Verteilung.

⁷⁵ Zum Alltagsrassismus bei der deutschen Visavergebepaxis siehe die Kampagne *Visa wie?* (<https://visawie.org/de> 01.09.2015).

⁷⁶ „*Faut-il mourrir pour avoir des papiers?*“ („Muss man sterben, um Papiere zu bekommen?“) war der Titel eines Aufrufs zu einer Demo gegen koloniale Grenzregime vor dem Pariser Innenministerium in 2015 (Notizen 2015).

⁷⁷ In-vivo-Code aus Bintous Interview (August 2013): „*gagner des papiers*“ („Papiere gewinnen“).

Die koloniale Politik des Papiers

Die koloniale Politik des Papiers hat eine lange Geschichte. Sie hängt intrinsisch mit dem Aufbau der formalen Kolonialherrschaft im 19. Jahrhundert zusammen. Die Berufung auf ein legales System, das durch die Zuteilung von Personenstatuten die Ungleichheit zwischen Afrikanischen ‚*indigène*‘ bzw. ‚*sujets*‘ und europäischen ‚*citoyens*‘ festgeschrieben, ist für den französischen Kolonialismus charakteristisch. Kolonisierte* und Kolonisierer* konnten so unterschiedlichen Rechtsprechungen unterworfen werden. ‚Auf Papier‘, zum Beispiel in Form eines Ausweises oder Registereintrags, als ‚*indigène*‘/‚*sujet*‘ klassifiziert zu werden, bedeutete Abgaben- und Arbeitszwang und verpflichtete zu Gehorsamkeit gegenüber Kolonisierern. ‚*Citoyen*‘ zu sein ermöglichte davon befreit zu sein und Eigentum und Dienstleistung von ‚*indigènes*‘/‚*sujets*‘, Afrikaner*innen frei zu verfügen (Mbembe 2001, 24, 28, 32, 34; Saada 2009; Le Cour Grandmaison 2010, Kapitel 7; Betts und Asiwaju 1989, 244; Seck 1993, 173ff.). Das auf legalem Papier beruhende Kolonialsystem ist als Erweiterung des europäischen Modells staatlicher Herrschaft zu verstehen. In ihm regulieren Personendokumente den Zugang zu Ressourcen, womit sie zum „bürokratischen Äquivalent von Geld“, zur „Währung der Administration des modernen Staates [werden]“ (Torpey 2000, 10). Durch die Legalisierung der Ungleichheit wurde die koloniale Ordnung als objektiv und allgemeingültig dargestellt. Die Papiere des Kolonialstaates besitzen, mit anderen Worten, eine *naturalisierende* Wirkung für koloniale Gewalt (vgl. Navaro-Yashin 2012, 114; Crenshaw 1995).

Akademische Diplome sind integraler Bestandteil der kolonialen Politik des Papiers und wurden maßgeblich im Rahmen des Aufbaus des kolonialen Bildungssystems der *Afrique Occidentale Française* eingeführt (R. Fall 1997; Bouche 1997). Diplome weiterführender Schulen ermöglichten zum Beispiel, wenn es die Regierung erlaubte, den Kolonisierten-Status gegen den des ‚*évolué*‘, der ‚Fortgeschrittenen‘, ‚*assimilé*‘, der ‚Assimilierten‘, oder gar des ‚*citoyen*‘, des ‚Bürgers‘, einzutauschen und so in der kolonialen Hierarchie aufsteigen. ‚*Indigènes certifiés*‘ („zertifizierte Indigene“) (Bâ 2000, 19) waren frei von den Pflichten der Kolonisierten. Innerhalb eines (willkürlich) abgesteckten Rahmens wurde ihnen ermöglicht, zivile Bürgerrechte in Anspruch zu nehmen (Gleichstellung etc.) bzw. sie zu verteidigen. Diplome wurden damit zu einer Art Personendokument, zu einem Papier, das „Türen öffnet“ (Bâ 2000). Einen Statuswechsel zu beantragen setzte die Vorlage vielfältiger Papiere voraus (Geburtsurkunde, Schulzeugnisse, polizeiliche Führungszeugnisse, Gutachten kolonialer

Autoritäten...) (Mamadou Diouf 2001a, 152f.; Ly 2009b, 1:11; Coquery-Vidrovitch 2001, 288, 293, 295f.; Mbembe 2001, 35).⁷⁸

Koloniale Papierpolitik bedeutet also, dass Papiere im kolonialen Gefüge Macht verleihen, ein Kapital darstellen (Bourdieu 1983). ‚Gute‘ Diplome waren eine Möglichkeit für Afrikaner*innen, dem unterdrückten Kolonisierten-Status auszuweichen. Die entstehende Differenzierung zwischen Afrikanischen akademischen ‚*citoyen-ne-s*‘ und nicht-akademischen ‚*indigènes*‘/‚*sujets*‘ produzierte soziale Verortungen, bei denen Bildungsstand und Staatsbürgerschaft zusammenfließen. Unter Afrikaner*innen hängt die bürgerliche Zugehörigkeit mit der Verfügung über Diplome – im breiteren Sinne also: Papier – zusammen. Die ermächtigende Wirkung von Bildung in der Kolonie (Eze 2010, 25; Coquery-Vidrovitch 2001, 303) führte dazu, dass die Nachfrage nach quantitativ und qualitativ verbesserter Bildung mit Voranschreiten des Kolonialismus stetig anstieg (Eze 2010, 25; P. M. Diop 1997, 1090; Rodney 1972, 290ff.). Die Assoziation akademischer Bildung und vertikaler Mobilität veranlasste, dass Bildung in den meisten Afrikanischen Nationen als goldener Weg für post-independente Autonomie galt (ebd., 294). Der erste senegalesische Präsident Léopold Senghor investierte in diesem Sinne 30% des Staatshaushalts in Bildung (Diaw 1992, 319). Seitdem wurde der Etat für Bildung auf 40% erhöht und insbesondere im Kontext der globalisierten Wissensökonomie gewinnt Bildung stetig an Bedeutung.

Diplome für die Wissensökonomie

Wie Chandra Mohanty schreibt, war das 20. Jahrhundert das Jahrhundert der Dekolonisierung und gleichzeitig das Jahrhundert, in dem sich das Nationalstaatenmodell und der Kapitalismus konsolidierten (2003b, 2f.). Als rechtstaatliche Systeme haben sich die neuen Afrikanischen Nationen, darunter Senegal, dem globalisierten Papier- und Diplomregime verschrieben und der Aufgabe verpflichtet, sich in die Weltwirtschaft und -politik zu ‚integrieren‘. Vorbedingung für einen anerkannten Platz im transnationalen Gefüge ist die Benutzung administrativen Papiers, mit dem Senegal mit anderen Nationen kommunizieren kann. Was Navaro-Yashin in

⁷⁸ Anzumerken ist, dass Dakarer*innen als Bewohner*innen eine der *Quatre Communes* (Vier Kommunen) (Saint-Louis, Rufisque, Gorée und Dakar), als ‚*originaires*‘, mehr rechtliches Kapital vermacht wurde (französische Staatsbürgerschaft, Wahlberechtigung, senegalesischer Abgeordnete*r im französischen Parlament). Im Gegensatz zu Senegales*innen außerhalb dieser Städte mussten sie sich ihre *citoyenneté* nicht durch Bildung erkämpfen. 1946 verloren *originaires* diesen spezifischen Status, als im neuen System der *Union Française* die *nationalité impériale* (imperiale Staatsbürgerschaft) etabliert wurde, die allen Kolonisierten gleichsam zukam (Coquery-Vidrovitch 2001, 296).

Bezug auf die international nicht anerkannte Türkische Republik Nordzypren schreibt, ist auch für den postkolonialen Staat relevant, da er von der Anerkennung der ‚internationalen Gemeinschaft‘⁷⁹ abhängt:

Documents are amongst the primary paraphernalia of modern states and legal systems: They are its material culture. A „wannabe“ state has to produce documents to look and act like a state. (Navaro-Yashin 2012a, 114)

Ohne gültige Papiere ist die Teilnahme an der Globalisierung nicht möglich. Aus diesem Grund übernahmen Afrikanische Staaten die kolonialen Bürokratien und ordneten sich dem tubaab Papierregime unter Papierpolitik wurde daher in kolonialer Tradition als Kontroll- und Kommunikationsmedium für innere und äußere Angelegenheiten aufrechterhalten und perfektioniert (Fanon 2012, 127; Tsikata 1991, 10; Thiam 1997, 259; M. C. Diop und Daffé 2004, 284). An dieser Stelle profitierte Senegal von der langen französischen Präsenz, die insbesondere den städtischen Zentren eine vergleichsweise stark differenzierte Verwaltungsinfrastruktur hinterließ (Seck 1993, 59; Sinou 1993, 171f.; Mbaye, Thioub, und Becker 1997, 8).

In diesem Zusammenhang erfolgte auch die Übernahme des kolonialen Bildungssystems, das in Senegal als älteste Kolonie der *Afrique Occidentale Française* eine lange Geschichte hatte und stark ausgebaut worden war (P. M. Diop 1997, 1082; Mamadou Diouf 2001a, 215; Seck 1993, 109; Bouche 1997, 1059). Auch die französischen Curricula und Zertifizierungsprozesse und Diplom-Arten wurden zwecks internationaler Übersetzbarkeit beibehalten (Sylla 1992, 381; République Française 1964).⁸⁰ Seit 2012 steht im Rahmen des in Kooperation mit der Weltbank initiierten Projekts des *Sénégal émergent* (‚aufstrebendes Senegal‘) höhere Bildung im Zentrum des nationalen Entwicklungsplanes. Technologische Forschung und Exzellenzbildung sollen das Land im transnationalen Wettbewerb unterstützen und wirtschaftlichen Aufschwung ankurbeln. ‚Qualitativ hochwertige‘, anerkannte Universitäten

⁷⁹ Die Analyse des Begriffs im Datenmaterial deutet darauf hin, dass ‚internationale Gemeinschaft‘ gleichbedeutend ist mit ‚Westen‘ (‚Occident‘), ‚westliche Mächte‘ (‚forces occidentales‘), ‚europäische Länder‘ (‚pays européens‘) usw. (Interviews und Notizen 2012-2014). Von der internationalen Gemeinschaft beobachtet zu werden, bedeutet, nach tubaab Normen evaluiert zu werden.

⁸⁰ Dies entsprach durchaus dem Interesse expatriierter Familien, mit ihren ausländischen Abschlüssen Zugang zu privilegierten Posten erhalten zu können (Cruise O’Brien 1972, 170).

und Diplome wurden so zur nationalen Priorität (République du Sénégal 2013b, 10, 88–98, 101, 2013c, 15, 38, 2014, 12–14, 77–79).⁸¹

Dass Staaten für ihre ökonomische Entwicklung auf höhere Bildung setzen und das Ziel verfolgen für ihre Weltklasse-Universitäten und -Diplome renommiert zu sein, ist ein globales Phänomen, das im Kontext des Aufstrebens der Wissensökonomien einzubetten ist (Salmi und Altbach 2011, 1; République du Sénégal 2013b, 88; Kamola 2011, 149).⁸² In diesem „*economic imaginary*“ (Jessop 2008, 14) wird akademisches, vor allem technologisch orientiertes, Wissen als Produktionsfaktor verstanden, der die transnationale Wettbewerbsfähigkeit eines Staates erhöhe. Die Rolle der Universität bestehe darin, Akademiker*innen, politische Entscheidungsträger*innen und öffentliche und private Akteure mit dem Wissen auszustatten, das für die globalisierte Ökonomie des 21. Jahrhunderts erforderlich sei (Robertson 2008, 4; Salmi und Altbach 2011, 1; R. Naidoo 2011, 41, 49f.). Universitäten sollen die Nation zu einem der „*important hubs in a worldwide flow of academic knowledge, resources and personnel*“ (Kamola 2011, 163), zu einem unverzichtbaren Element der Globalisierung machen.

Das Konzept der „Wissensökonomie“ wird gemeinhin mit westlichen und ‚aufstrebenden‘ Staaten assoziiert, weil davon ausgegangen wird, dass sie einen höheren Bedarf an ‚fluidem Wissen‘ für Dienstleistungen und Produktion haben. Zunehmend wird wissensökonomische Politik auch Afrikanischen und anderen, als ‚Entwicklungsland‘ klassifizierten, Staaten empfohlen. Es wird versprochen, so die verfehlte Bildungspolitik der 90er korrigieren und die globale Wissensdifferenz überwinden zu können (R. Naidoo 2011; E. Sall und Lebeau 2011).

In the context of the knowledge economy, the widely held view is that the ability to access, generate and transmit information rapidly across the globe has the potential to transform countries that are materially poor into countries that are ‚information-rich‘ with the ability to utilize knowledge for economic development and leapfrog traditional developmental stages. (R. Naidoo 2011, 40)

Gefolgt von einschlägigen entwicklungs- und wirtschaftspolitischen Akteuren (GATS, BMZ, IWF, UNESCO etc.) hat sich die Weltbank das Ziel gesetzt, Afrikanische Staaten durch die

⁸¹ Der Plan wurde im Rahmen der *Poverty Reduction Strategy Papers* entwickelt und wird von Weltbank und UNDP begleitet und finanziert (http://www.gcsenegal.gouv.sn/Note_Infos.php; <http://www.worldbank.org/en/country/senegal/overview>; 16.01.2016).

⁸² Im deutschen Staat artikuliert sich wissensökonomische Politik zum Beispiel in der *Neuen High-Tech-Strategie 2020* oder den *Exzellenzinitiative* für Universitäten (<https://www.hightech-strategie.de/>, 20.05.2016; http://www.dfg.de/sites/flipbook/exin_auf_einen_blick/index.html, 20.09.2017).

Finanzierung von Universitäten und Exzellenzzentren beim Aufbau von Wissensökonomien zu unterstützen, mit anderen Worten, zu „entwickeln“ (Robertson 2008, 2; Salmi 2009, 11f.).

[The World Bank] observes that the key for success in a globalized world increasingly lies in how effectively a country can assimilate available knowledge and build comparative advantages in areas with higher growth prospects and how it can use technology to address the most pressing environmental challenges. Higher-level institutions in Sub-Saharan Africa that are equipped to provide quality education and conduct relevant applied research can play a key role in producing workers with the skills to assimilate technology and make effective decisions that help industry to diversify into a broader range of products. Good-quality and relevant tertiary education is also key to stimulating innovations to produce new varieties of crops and new materials and to develop sources of energy that can facilitate progress toward reducing poverty, achieving food security, and improving health. (Salmi und Altbach 2011, 2)

Die neue Linie der Weltbank, der sich kreditsuchende Staaten wie Senegal anpassen müssen, wurde für ihre neoliberalen Tendenzen kritisiert (Fokus auf die Schaffung von Arbeitskräften für globalisierte Märkte, Wettbewerbskultur). Diese Anpassung heimste Senegal im Übrigen den zynischen Titel „*école de la Banque Mondiale*“, „Weltbank-Schule“, ein. Sie wird dafür kritisiert, dass die Anstrengung in Hinsicht auf eine staatliche, an die lokalen Bedürfnisse angepasste Bildungsreform, durch das Weltbank-Regime unterlaufen wurden (Halvorsen und Skauge 2004, 140; Mama, Amina 2006, 4; Sylla 1992, 379, 382–91, 424f.).

Unterdessen:

It is a truism that the world economy is the only economy there is. It is also a truism that national states must become linked to this world economy. (Halvorsen und Skauge 2004, 140)

Vor diesem Hintergrund haben es sich der senegalesische Staat und auf panafrikanischer Ebene die Afrikanische Union (AU) zum Mandat gemacht, dem wissensökonomischen Trend zu folgen und höhere Bildung, Forschung und technologische Innovation zur Priorität zu machen (Spooner 2015b, 17). Sichtbar wird dies u.a. an der Beipflichtung zum Aktionsplan für Höhere Bildung in Afrika.

The draft includes the goal to identify and develop 200 universities that would constitute a *hub of excellence* both in knowledge, citizenship and relevance to key needs of African development by 2063 – in line with the African Union’s „Agenda 2063“ which aims for socioeconomic transformation on the continent within the next 50 years. It also envisioned that by 2063 each African country would have a higher education hub that can create key elements of development with links to publishing, marketing, ICT and other various aspects of business. (Spooner 2015b, 20, Herv. C.B.)

Ist die Wissensökonomie das Ziel, so muss sich Senegal, wenn es nicht „abgehängt“ (J.-A. Goudiaby 2009, 84) werden will und seine Bildung und Fachkräfte transnational vermarkten will, in diesem Bereich internationale Anerkennung verschaffen. Dazu gehört, sich westlichen

Bildungsformaten wie dem Bologna-Prozess oder der Green- und Bluecard-Politik⁸³ unterzuordnen und seine Diplome an den internationalen Normen messen zu lassen (E. Sall und Lebeau 2011, 129; J.-A. Goudiaby 2009, 83f., 91; République du Sénégal 2013b, 95, 2013a, 14, 2013a, 22ff.).⁸⁴

Wie bereits beschrieben, genießt Dakar, was höhere Bildung betrifft, durchaus Prestige: Die neuen privaten Handelsschulen schneiden in den internationalen Rankings ‚hervorragend‘⁸⁵ ab und die UCAD gehört zu den wenigen Bildungseinrichtungen in der Region, die als Forschungsuniversität anerkannt wird (Ebrima Sall zit. in Penn 2015, 18). Da senegalesische Universitäten aber in den letzten Dekaden unter Verruf geraten und unter internationale Aufsicht gestellt worden sind (Diop in Alidou 2000a, 162), ist ihr altes Prestige beschädigt. Um das senegalesische Diplom aufzuwerten bzw. zu rehabilitieren hat die Regierung ein umfassendes Reformprogramm für den höheren Bildungssektor eingerichtet. Der Aufbau des *Dakar Campus d'Excellence* (Exzellenz-Campus Dakar) und der *Medical City* einschließlich der dazugehörigen urbanen⁸⁶ Infrastruktur, die Reorientierung auf MINT-Studiengänge oder die Einrichtung international angekoppelter digitaler Kommunikationssysteme zählen dabei zu den Strategien, den Staat an die globale akademische Ordnung anzubinden (République du Sénégal 2013a, 17, 2014, 57ff., 77, 78, 2013b, 98, 101, 154–58, 171–74, 2013c, 38).⁸⁷

Ungesagt bleibt, dass diesen politischen Initiativen zur Integration in die globale Wissensökonomie eine lange, nicht überwundene Geschichte der Abwertung Afrikanischer Bildung und Normalisierung westlichen Bildung vorausgeht. Die Paradigmen „Aufholen“ und

⁸³ An Diplome gekoppelte Macht zur Mobilität ist eine der sichtbarsten Kontinuitäten der kolonialen Papierpolitik.

⁸⁴ Im Kontext der Wissensökonomie steigt die Tendenz Hochschulen zu vergleichen und zu hierarchisieren (Salmi 2009, 13f.). Siehe zum Beispiel das Ranking der Weltbank auf siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/2012.pdf (19.10.2015). In den Dakarer Bildungsaktionsplänen ist verankert, dass Senegal auf Übersetzbarkeit seiner Diplome setzt (CONFEMEN 2004, 13).

⁸⁵ Siehe den Artikel *Quelles sont les meilleures écoles de commerce africaines? (Welche sind die besten Handelsschulen Afrikas?)* in *Jeune Afrique*, 12.11.2012 (<http://economie.jeuneafrique.com/regions/afrique-subsaharienne/13368-quelles-sont-les-meilleures-ecoles-de-commerce-africaines-.html>, 21.05.2014).

⁸⁶ Es ist eine starke Zentrierung auf Dakar festzustellen, die die Stadt-Land-Ungleichgewichte voraussichtlich verschärfen wird.

⁸⁷ Bereits in den zwischenstaatlichen Kooperationsverträgen zwischen Senegal und Frankreich nach der Unabhängigkeit wurde deutlich festgelegt, dass Äquivalenz bzw. Anerkennung senegalesischer Diplomen die Anpassung an das französische Modell (Curricula, akademische Struktur, Examinierung) vorausgesetzt werde (République Française 1964, Artikel 8). Im zeitgenössischen transnationalisierten Kontext bezieht sich die Anpassung auf MINT und Digitalisierung.

„Das-Niveau-Anpassen“ haben bekanntlich nicht zu den versprochenen Entwicklungszielen geführt. Auch in die globalisierte Wissensökonomie gehen Nationen und Unternehmen der beiden Seiten der postkolonialen Grenze mit ungleicher Macht in den Wettbewerb. Es ist vorauszusehen, dass sie auch ungleichmäßig Profit aus der Wissensökonomie ziehen werden.

Das Papier und die Entwicklungsindustrie

Wir befinden uns in einem Kontext, in dem Bildung zur Ware geworden ist (Mohanty 2003e). In ihm gewinnt die Reputation von Bildungseinrichtungen, -unternehmen und Diplomen an Relevanz. Herkömmliche Rankings erhöhen aufgrund ihrer eurozentristischen Prägung vor allem die Reputation westlicher Bildungswaren – und damit deren transnationale *Vermarktbarkeit* (siehe etwa Obasi und Olutayo 2009, 161, in Bezug auf den Profit, den europäische Staaten aus dem Bologna-Prozess ziehen). Afrikanische Räume sind für westliche Bildungsunternehmen ein wichtiger Markt. Um für sich zu werben, greifen sie auf die eurozentristischen Qualitätsdiskurse zurück (siehe Abschnitt *Diplomhierarchien*), die ihnen einen Wettbewerbsvorteil verleihen. Die folgenden Auszüge aus der Broschüre *Die Neue Afrika-Strategie 2014-2018* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zeigt zum Beispiel, wie deutsche Bildung für den Export nach Afrika als ‚Qualitätsmarke‘ beworben wird.

„Made in Germany“ ist nicht nur für deutsche Technologieprodukte ein anerkanntes Qualitätsmerkmal. Die gleiche Anerkennung erfahren Forschung und Bildung und deutsche Bildungsträger in afrikanischen Ländern. (BMBF 2014, 9)

Das BMBF fördert Maßnahmen, mit denen sich die deutschen Bildungs- und Forschungseinrichtungen unter der Dachmarke „Deutschland – Land der Ideen“ international präsentieren. Zahlreiche Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Unternehmen sind bereits in Afrika unter dieser Marke aktiv und vertreten den Standort Deutschland. (Ebd., 13)⁸⁸

Das Argument der ‚Qualität‘ deutscher Bildung legitimiert indessen, dass deutsche Entwicklungsinstitutionen Afrikanische Partnerländer beim „Kapazitätsauf- und -ausbau“ unterstützen (ebd., 10). Kritiker*innen der Entwicklungsindustrie weisen darauf hin, dass „Bildung für Afrika“ ein lukrativer Absatz- und Arbeitsmarkt sei, von dem westliche Institutionen und Unternehmen stark profitieren (Kamola 2011, 148; Mohanty 2003c, 186; M. C. Diop und Daffé 2004, 283ff.; Khelifaoui 2009, 24; Cruise O’Brien 1972; Kapoor 2008)

⁸⁸ Siehe auch das Programm *iMOVE Bildungsexport: Training – Made in Germany* (<https://www.bibb.de/de/722.php>, 12.09.2017).

. Da Senegal als Afrikanisches Land eingestuft wird, dem es an Qualitätsbildung mangle (BMBF 2014, 10), ist es Zielscheibe westlicher Bildungsexporte. Dies spiegelt sich den unzähligen Filialen, Büros, Firmenwagen, Annoncen, Labels etc. westlicher Bildungsanbieter, die in Dakar vorzufinden sind. Neben Deutschland sind im senegalesischen Bildungssektor viele andere nationale Entwicklungsagenturen aktiv: *USAID*, die *Canadian International Development Agency*, die *Japan International Cooperation Agency*, die *Agence Française de Développement* und Luxemburg (World Bank 2013, 2). Sie kommen den etlichen Programmen Internationaler Organisationen (*International Organisation of Migration*, *United Nations Development Programme*, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Weltbank...) hinzu. Die Grenze zwischen staatlichen und privaten Akteuren ist derweil diffus.

Ich habe einige Momente, die die Dominanz westlicher (tubaab) Bildungsimporte verdeutlichen, zusammengetragen. Sie zeigen, wie massiv die Bildungsindustrie aus den senegalesischen Kontext einbricht.

Z: Wir standen [in dem 1960ern] in den Startlöchern, um die ersten senegalesischen Schulbücher zu produzieren. Aber [tubaab Firma] hat die Ausschreibung gewonnen [*gagner le marché*]. (Senegalesische Lehrerin, Kinderbuchproduzentin)

Y: Wir leisten in Westafrika Ausbildungshilfe für das Militär. (tubaab Außenministerium)

X: Bildungsprogramm gefördert von [internationale tubaab Organisation]. (Annonce)

W: Schule gefördert von [staatliche tubaab Organisation]. (Schild)

V: Mentoring-Programm eine Initiative von [transnationales tubaab Unternehmen]. (Plakat)

U: Die Bücher für den Schulunterricht werden von [tubaab Unternehmen] in [tubaab Nation] produziert. (Senegalesischer Mitarbeiter Nationaler Buchverlag)

T: Heute kommt ein Trainer aus [tubaab Nation] für eine Fortbildung zu uns. (Senegalesischer Mitarbeiter der westafrikanischen Zentralbank)

S: Wir haben eine weiße Englischlehrerin in der Sprachschule. (Khadija)

R: Sie haben eine Person aus Europa eingeflogen, die unsere Sensibilisierungskampagne leiten wird. (Seynabou)

(Notizen 2013-2014, Interviews 2012)

In Bezug auf Papierpolitik allgemein, zählen zu diesem Markt auch all die Projekte ‚externer‘ Prüfung durch westliche Rating- und Ranking-Agenturen, rechtlicher Beratungs- und Begleitung oder der Bereitstellung ‚vertrauenswürdigen‘ Papiers.

Q: Die Nachfrage nach biometrischen Pässen in Guinea ist sehr hoch. Sie werden in [tubaab Nation] hergestellt. (Mohamed)

P: Wusstest du nicht, die Banknoten werden in [tubaab] Druckereien gedruckt! (tubaabesse)

O: Ein [tubaab] Kabinett kümmert sich um die Dossiers von Senegalesen, die sich als [tubaab] Staatsbürger naturalisieren wollen. (Senegalesischer Student)

N: Unsere Arbeit wird durch die Botschaft von [tubaab Nation] begleitet. (tubaab Mitarbeiter einer Vermittlungsagentur für Migration nach Westen) (Ebd.)

Fassen wir diese diskursiven Ereignisse zusammen, taucht der Westen, die *tubaab Welt*, in Senegal als Initiator und Finanzier von Bildung und als ‚Papier-Qualitäts-Controller‘ auf. Dies geschieht in einem Rahmen, in dem transnationale Qualitätsauflagen verhindern, dass der globale Handel mit Bildungsgütern reziprok verläuft und Afrikanische Anbieter eine *chance* haben, die verfügbaren Märkte (die lokalen sowie die internationalen) zu „gewinnen“ (*gagner un marché*) (M. C. Diop und Daffé 2004, 302ff.).

Markt (Bildung) und Normen (Diplome) stützen sich also wechselseitig (vgl. Mignolo 2003, 99): Auf der einen Seite werden die postkolonialen Handelsstrukturen durch institutionalisierte Bildungsnormen legitimiert. Die ökonomische Vormachtstellung westlicher Akteure ermöglicht ihnen auf der anderen Seite Normen im eigenen Interesse durchsetzen. Mohamed bringt es auf den Punkt:

Mit Papier [in Form von Diplomen, Zertifikaten, Auszeichnungen, Pässen...] wird viel Geld gemacht! (April 2014)

Zwischenfazit. Die tubaabité von Papier

Dieser Abschnitt handelte von der kolonialen Politik des Papiers. Am Beispiel der Entwertung Afrikanischer Pässe zeigte ich auf, wie legalisierte Papierformen für Afrikaner*innen Barrieren schaffen, die transnationaler Reichweite sind. Die Erfahrung, durch tubaab Papier kolonisiert und rassifiziert zu werden, bewirkt, dass Schwarze oft ein *unglückliches* Verhältnis zu ihm haben. Der Rückblick in die Geschichte zeigte auf, dass Papier ein kolonialer Herrschaftsmechanismus ist. Die zeitgenössische Relevanz von Papier und Diplomen verweist auf eine koloniale Kontinuität. Das bei Vielen zu beobachtende Bewusstsein über die unglückliche Beziehung zu Papier beruht auf dieser Geschichte, in der Papier zum Symbol für die Gewaltbarkeit (neo-)kolonialer Gesetze wurde.

Die Anbindung an das globalisierte Papier-Regime tut sich für den developmentalistischen postkolonialen Staat als einzig gangbarer Weg auf. Die Herstellung international anerkannter Papiere (Diplome, Pässe, Geldscheine) steht bei dieser politischen Strategie im Fokus. Diese papierpolitische Unterordnung spielt jedoch genau den kapitalistischen Handelsstrukturen zu, die Afrikanische Ökonomien marginalisieren und rekolonisieren. Denn diese Prozesse werden

durch Papierpolitik legitimiert: Sie schaffen den legalen Rahmen, der Afrikaner*innen Mobilität und Karrieren strukturell verwehrt, die Handlungsspielräume Afrikanischer Staaten eingrenzt und eurozentristisch normierte Märkte schafft. Aufgrund seiner Verstrickung mit kolonialer Herrschaft konzipiere ich Papier als *tubaab Papier*.

Unsicheres Papier

Koloniale Verhältnisse werden durch Papier festgeschrieben. Gleichzeitig ist koloniale Papierpolitik dem liberalen Dogma verschrieben. Es legt fest, dass Afrikaner*innen *prinzipiell* Aussichten auf ‚gute‘ Papiere haben. Voraussetzung dafür sind herausragende (akademische) Leistungen. Eine Gesetzgebung, die festschreibt, dass die Marginalisierung von Afrikaner*innen legal sein, wäre in den meisten tubaab Nationen verfassungswidrig und ein Verstoß gegen die menschenrechtlichen Gebote gegen Rassismus (z.B. durch das *Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung* der Vereinten Nationen, die *Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*, die *EU- und OSZE-Antirassismus-Richtlinien*, die Diskriminierungsverbote im deutschen Grundgesetz oder der Verfassung der *République Française* usw....). Vom Prinzip her bieten legale Richtlinien also Durchlässigkeit für die, die tubaab Normen erfüllen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass Anpassung oft nicht ausreicht, um tubaab Kapital zu gewinnen: Auch, wenn Afrikaner*innen die erforderlichen Papiere liefern oder Bildungsleistungen nachweisen, öffnen sich Türen nicht unmittelbar. Papiere/Diplome sind, mit anderen Worten, keine ‚sichere‘ Sache. Diesen Aspekt mache ich durch den Code ‚unsicheres Papier‘ greifbar, der in einem Wortwechsel mit Khadija zustande kam. Ich fragte sie, ob sie mit der Zusatzqualifikation, die sie gerade macht (ein Englischkurs), bessere Jobaussichten habe.

Naja, es ist nicht *evident* [evident, selbstverständlich]. Aber gut... Es ist nicht *évident*. Es ist halt nicht so *sicher*. (Khadija, August 2013)

‚Unsicher‘ ist Papier, weil zum einen nicht sicher ist, dass die Regelungen von heute auch morgen noch gelten: Papier ist *unbeständig und widersprüchlich*. Zum anderen ist die Verwendbarkeit von Papier unsicher, weil sie vom Wohlwollen von Beamt*innen abhängt: Papier ist *willkürlich*. Im Folgenden beschreibe ich einige Situationen, in denen Papiere/Diplome nicht die Wirkung erzielen, wie offiziell verkündet. Vor dem Hintergrund der Geschichte stellt sich heraus, dass ‚Unsicherheit‘ eine fundamentale Eigenschaft von tubaab Papier ist. Sie stabilisiert koloniale Herrschaft dadurch, dass sie die (wenigen) Schlupflöcher,

die die liberale Papierpolitik für Afrikaner*innen bietet, nachhaltig versperrt. Papierpolitik lebt davon, eine Ausnahmepolitik zu sein.

Unbeständiges, widersprüchliches Papier

Eine der zentralen Erfahrungen, die Dakarer*innen in der Interaktion mit Institutionen sammeln, ist die, dass formale papierpolitische Richtlinien veränderlich sind. In Bezug auf Bildung äußert sich dies im stetigen Wechsel von Bildungsprogrammen und Examensrichtlinien. Diese Unbeständigkeit führt dazu, dass nie sicher ist, dass die belegten Studiengänge für die gesetzten Ziele (das ‚Glück‘) am Ende förderlich sein werden. Dass Dinge anders verlaufen, als geplant, dass die ‚guten‘ Diplome von einst heute ‚in den Schubladen‘ liegen, stellt sich für Kadiali, Khadija und Bintou als befremdlich dar.

Du wirst fertig, du setzt dich hin, und du suchst nach anderen Dingen. Das ist *Unsinn*. (Khadija, August 2013)

Es ergibt *keinen Sinn*. (Bintou, ebd.)

Das ist *unlogisch*. (ebd.)

Bintou: Ich schaffe nicht den Grund zu finden. [...]

Céline: Aber du meinstest, du würdest auch die Gelegenheit nutzen.

B: Sicherlich.

C: Warum?

B: Weil ich gesehen habe, dass die Leute, die ihr Studium dort gemacht haben viel anerkannter hier sind. Um diese Gelegenheit für meine Kinder nicht zu verpassen, bin ich gezwungen das zu machen. Aber innerlich frage ich mich *warum*. (ebd.)

Wenn dir niemand eine Chance gibt, wie sollst du Erfahrungen sammeln? [...] *Keine Ahnung...* [...] *Wir verstehen das nicht*. [...] Ich hätte gerne, dass die Arbeitgeber oder diejenigen, die Einfluss haben, wenigstens sprechen, sie uns sagen, was das Problem ist, was uns fehlt, damit wir eingestellt werden. Dann holen wir das. Ansonsten... Es ist *nicht gut organisiert*, denke ich. Das System ist nicht gut organisiert. (Kadiali, Februar 2012)

‚Logisch‘, ‚verständlich‘, ‚gut organisiert‘ wäre vom Standpunkt der jungen Frauen her, dass ihre Diplome, wie verabredet, ‚gute‘ Jobs in Aussicht stellen. Kadialis Argument, dass der Wandel von Qualifikationsanforderungen aus Unorganisiertheit herrühre, lässt indessen außer Acht, dass Qualifikationssysteme markt- und damit herrschaftsorientiert sind. Kolonialrassistische, sexistische u.a. Ausschlüsse sind aus der Perspektive neokolonialer Märkte

selbstverständlich. Sie sind Teil der politischen Ökonomie des (Neo-)Kolonialismus. Fanon findet hierzu klare Worte:

Im Grunde gehorcht Rassismus einer *einwandfreien Logik*. Ein Land, das davon lebt, seine Substanz daraus zieht, andere Gruppen [*peuples*] auszubeuten, unterdrückt diese Gruppen. Der Rassismus, der auf diese Gruppen angewendet wird, ist *normal*. (1964, 724, Herv. C.B.)

Die ‚Unbeständigkeit‘ und ‚Widersprüchlichkeit‘ von Papier führen dazu, dass die Verteilung von Jobs meist nicht der Verteilung von Qualifikationen entspricht. Mangelt es an ‚guten‘ Jobangeboten, geraten Viele in Arbeitsverhältnisse, für die sie ‚überqualifiziert‘ sind und sie unterfordern. Kompetenzen und Fähigkeiten, die im Studium angeeignet wurden, kommen nicht zum Einsatz. Da aber nicht ausgeschlossen ist, dass die Karrieren, die heute durch Papier ‚blockiert‘ (Bintou) werden, morgen wieder möglich sind, kann Unbeständigkeit auch zum Hoffnungsträger werden:

Mein Mann ärgert sich darüber, dass ich so viele Diplome umsonst gemacht habe. Ich sage dann zu ihm, dass es nicht umsonst war. Wenn du die Diplome irgendwann brauchst, hast du sie parat. (Khadija, April 2014)

Die aktuelle Nicht-Verwertbarkeit ihrer Diplome erscheint Khadija nicht als endgültig. Es können andere Zeiten kommen. *En attendant* (Redewendung: bis es soweit ist, wörtlich: solange wir warten), werden sie sorgfältig in den ‚Schubladen‘ abgelegt und warten auf Zeiten, in denen sie wirkmächtig werden.

Willkürliches Papier

Kennzeichnend für die Implementierung legaler Richtlinien, etwa bei der Vergabe von Visa oder der Anerkennung von Qualifikationen, ist ferner, dass sie von der Willkür von Beamt*innen und Personalchef*innen abhängen. In dieser Passage erzähle ich Safi:

Céline: Ein Freund wollte mich besuchen. Sie haben nein gesagt. Weißt du, es gibt eine Liste mit den Gründen für die Ablehnung von Visa. Es gibt neun *cases* [Kästchen]. Acht davon verweisen auf fehlende Papiere, fehlendes Geld, keine offizielle Einladung und ich weiß nicht, was noch alles. Aber die *case 9*, das 9. Kästchen, das ist verrückt! Da wird gesagt: „Ihre Bereitschaft zurückzukehren ist nicht gesichert.“

Safi: Tchiiiiip!

C: Also ist es so, dass auch die, die all diese Papiere bringen und auch die Gebühr von 40 000 CFA [ca. 60 Euro] bezahlen, abgelehnt werden können. Sie brauchen das nicht einmal zu erklären.

Die *case 9* bietet Raum für Vorannahmen. Sie fordert Beamt*innen gar dazu auf, willkürliche Urteile zu fällen. Dabei kann, wie auch in der Initiative *Visa Wie?* für faire Visavergabeprozesse

betont wird, „,fehlende Rückkehrbereitschaft’ [...] niemals zweifelsfrei festgestellt werden und ist daher eine grobe Unterstellung an die antragstellende Person.“⁸⁹ Willkür ist also legitimer Teil von Visavergabe-Prozesses; aber auch ohne diese Richtlinien ist niemand vor beamtlicher Willkür geschützt. In Dakar wie andernorts ist die Interaktion Schwarzer Menschen mit westlichen/weißen Institutionen von Alltagsrassismus geprägt (Kilomba 2008a, 32f., 43; Kampagne für Opfer Rassistischer Polizeigewalt 2016; Jäger und Kauffmann 2002).⁹⁰

Da das Thema Alltagsrassismus in den Postkolonien im sozialwissenschaftlichen Diskurs marginalisiert ist, bleibt auch das Problemfeld des Rassismus in westlichen (tubaab) Behörden unthematisiert. Demgegenüber wird es in Dakar selbst intensiv diskutiert. Nicht nachvollziehbare Visa-Ablehnungen und entwürdigende Praktiken und verbale Beleidigungen in tubaab Botschaften stoßen immer wieder auf lokalen Widerstand in Form von Demos, Petitionen, Medienbeiträgen. 2013, als ich gerade in meine Analysen vertieft war, kam die Episode mit einer jungen Frau namens Bousso Dramé in die Medien. Sie war als Gewinnerin eines französischen Orthographie-Wettbewerbs des *Institut Français* nach Frankreich für ein Seminar eingeladen worden. Als sie ihr Visum beantragen wollte, erfuhr sie in der französischen Botschaft eine beleidigende Behandlung. Die junge Frau reagierte damit, gänzlich auf den Besuch in Paris zu verzichten. In einem offenen Brief an die konsularischen und diplomatischen Autoritäten in Senegal hebt die junge Frau den behördlichen Rassismus hervor.

Während meiner vielen Interaktionen mit den Mitarbeitern des *Institut Français* einerseits und den Beamten des französischen Konsulats andererseits wurde ich mit herablassenden, heimtückischen, hinterlistigen und kränkenden Einstellungen und Aussagen konfrontiert. Nicht ein Mal, nicht zwei Mal, sondern mehrere Male! Ich habe wirklich versucht, diese Einstellungen zu ignorieren, aber der abscheuliche Empfang, den das französische Konsulat mir [und den meisten senegalesischen Visum-Antragstellern] entgegenbrachte, war ein Wassertropfen zu viel in einer Vase, die leider schon bis zum Rand gefüllt war.

Als authentische Person, die nicht schummeln kann, zwang sich mir eine schwere, jedoch notwendige Entscheidung auf. Auch eine komplett finanzierte Reise, sei sie noch so schön und zauberhaft, ist es nicht wert, dass meine Mitbürger und ich derart unter dem Verhalten des französischen Konsulats leiden müssen. Egal wie spannend ein Seminar auch sei, und Gott weiß, dass mich dieses ganz besonders interessiert, es ist nicht Wert, auf diese Einstellungen zu stoßen, die unter afrikanischen Himmeln leider viel zu häufig zu finden sind. Aus Sorge um die Kohärenz mit meinen Werten habe ich mich dazu entschieden zu verzichten, trotz des Erhalts des Visums.

Verzichten, um ein Symbol zu setzen.

⁸⁹ Siehe die Kampagnen-Website (<https://visawie.org/de/forderungen/>, 10.01.2016).

³⁶ Zu alltäglichen Rassismuserfahrungen in Verbindung mit Papieren siehe die Abschnitte *Spaltendes Papier* und *Unglückliches Papier*.

Verzichten im Namen all der Tausenden Senegalesen, die Respekt verdienen, Respekt, der ihnen von den französischen Repräsentanzen auf senegalesischem Boden, der mehr ist, verweigert wird.

Diese Entscheidung ist keine Sanktion gegen Individuen, sondern gegen ein verallgemeinertes System, das sich trotz der Kritik meiner Mitbürger nicht selbst infrage zu stellen scheint.

Im Übrigen erachte ich einen der Untertitel des Seminars, auf das ich verzichte, besonders ironisch: „Ist Frankreich immer noch die Nation der Menschenrechte? Bis zu welchem Punkt sind Franzosen Bürger Europas, der Welt?“ Dies hätte unter Einbezug einer afrikanischen Perspektive zweifellos ein interessantes Dokumentationsthema gegeben [...].

Frau Angestellte des Schalters im französischen Konsulat – ich kenne Ihren Namen nicht, aber ich teilen Ihnen in Bezug auf dieses Visum, von dem ich nicht Gebrauch machen werde, mit: Nein danke. (Dramé, Juni 2013)⁹¹

Dass die Behandlung in der Französischen Botschaft in Dakar kein Einzelfall ist, sondern eine, die Afrikaner*innen auch in anderen Postkolonien machen, zeigt der offene Beschwerdebrief des kamerunischen Regisseurs Jean-Pierre Bekolo (2015) mit dem Titel *Das Konsulat – Raum der Feindschaft oder Gastfreundlichkeit?* Adressiert war der Brief diesmal an das deutsche Konsulat in Yaoundé plus „alle anderen westlichen Konsuls in Afrika, die sich in [den Worten] wiederfinden“ (ebd.). Bekolo bringt die Problematik der kolonialen Differenz zwischen Afrikanisch/Schwarz und tubaab offen zur Sprache.

Warum muss das Konsulat ein [...] Niemenschland bleiben, in dem der Mensch dazu verdammt ist, seine Würde zu verlieren, ohne ein Recht auf Justiz zu haben [...]? Das Konsulat ist dieser Ort, der die Gewalt gegen den Anderen legitimiert, weil er vor allem anders ist; das heißt, dass er ein Afrikaner ist, dass er ein Schwarzer ist. Denn der Schwarze, den man unter der Sonne auf der Straße vor dem deutschen Konsulat in Yaoundé warten lässt, ist ertsmal der Schwarze, der mit dem weißen eine lange Geschichte der Versklavung, der Kolonisierung, der Apartheid und der Segregation hinter sich hat.

Haben Sie bereits die Dispositive vor den Konsulaten bemerkt? Sie sprechen für sich und geben uns zu verstehen, dass der Wunsch, sich in dieser Welt zu bewegen, ein wirklicher Kriegsakt geworden ist, dessen erste Zielscheibe wir, die Afrikaner sind. Denn die mechanischen und technologischen Dispositive vor den Konsulaten erinnern an die, die damals benutzt wurden, um Menschen erniedrigend zu trennen. [...]

Das Dispositiv sieht offensichtlich auch die traditionelle Rolle des Gatekeepers vor, des Schwarzen, den Sie an der Tür des deutschen Konsulats in Yaoundé sehen. [...] Denn um zum weißen zu gelangen, müssen sie durch eine oder zwei Schichten von Schwarzen hindurch, bevor der weiße, eines Gottes gleich, erscheint, denn Sie befinden sich wahrhaftig schon im Paradies... Selbstverständlich ist all dies gedacht, gemalt, skulpturiert; es nennt sich Design.

Im Dispositiv gibt es abschließend Schikanen, wie zu Kolonialzeiten; die Schikane der Bürokratie. Dieses Papier, das benötigt wird, dann das andere Papier, das nur durch dieses andere erhalten werden kann. Und dann der berühmte Termin, der nur über Telefon [...] oder Internet vereinbart werden kann und Sie bekommen ein Datum in drei, fünf oder sechs Monaten!

Die Frage, die ich mir plötzlich auf der Straße vor diesem deutschen Konsulat in Yaoundé stellte, war: Warum muss ich das alles akzeptieren? Warum akzeptieren wir, so behandelt zu

⁹¹ Den Brief hat sie im Netz veröffentlicht (<https://www.facebook.com/boussodrameafro/posts/394209524020966>, 20.06.2013).

werden? [...] Wenn die Konsulate wie die Deutschlands in Yaoundé uns von der Perspektive von Derrida entfernen, für den „Gastfreundschaft unendlich; also bedingungslos ist“, muss auf diese Art in der Gastfreundschaft von modernen Staaten praktiziert wird, verurteilt werden. [...] Wenn die Deutschen entschieden haben, durch ihr Konsulat diese noble Idee [...] zu verraten, [...] ist es nicht meine Aufgabe, sie vor ihrem Schicksal zu retten. Seid die Monster, die zu sein ihr entschieden habt! Ich werde nicht mehr in Ihr Konsulat von Yaoundé kommen, zum Preis meiner Ehre und meiner Würde! (Ebd.)

Das Aufeinandertreffen in Botschaften und anderen Behörden, bei dem weiße Beamt*innen ohne weitere Auskunft „Papiere an sich reißen, stempeln und einbehalten“ (senegalesischer Visa-Antragsteller, März 2012), Afrikaner*innen unterstellt wird, in Bezug auf ihre Rückkehrabsichten zu lügen, imposante Security-Checks an den Eingangstüren, weiße Beamt*innen „es satt haben, sich von senegalesischen Studierenden, die in (tubaab Nation) studieren wollen, immer wieder Rassismus vorwerfen zu lassen“ (tubaab Botschaft-Mitarbeiterin, April 2012) u.v.m. sind Momente, in denen sich der koloniale Konflikt zwischen tubaabs und Schwarzen, der durch Papier neutralisiert werden soll, aufheizt.

tubaabs-aber

Im Bildungsbereich manifestiert sich die Willkür von Papier darin, dass Leistungen bei der Jobsuche oft gar nicht das Ausschlaggebende sind.

Sicher, Diplome sind gut, *mais ce n'est pas donné à tout le monde* [aber es ist nicht Allen gegeben], damit auch einen entsprechenden Job zu bekommen. (Khadija, April 2015)

Wenn meine Interviewpartnerinnen von den Voraussetzungen für verbesserte Einsatzmöglichkeiten von Diplomen sprechen, betonen sie meist die Relevanz sozialen Kapitals (Bourdieu soziales Kapital, 190ff.): Es sei vielversprechend „dein *dossier* [Unterlagen] über eine Person zu hinterlegen“ (Camille, Februar 2012), „eine Person zu haben, die dein *dossier* verfolgt“ (Khadija, August 2013). Im alltäglichen Sprachgebrauch wird diese Strategie als „*bras long*“, als ‚langer Arm‘, bezeichnet. Durch ihn entfalten Bewerbungsunterlagen ihre „magische Wirkung“ (Awona 1979, 40). Bintou und Khadija erklären:

Bintou: [Wir haben uns beworben, aber] nichts bisher.

Céline: Und die Ausschreibungen, wie findet ihr die?

Khadija: Ja, die Ausschreibungen, das siehst du manchmal, aber – *tchip* – das sind maskierte Dinge. [Sie lacht.] Normalerweise haben sie die Leute, für die sie sich interessieren, bereits bevor sie die Ausschreibungen veröffentlichen.

C: Warum machen sie dann Ausschreibungen?

K: Naja, den Unternehmen wird ja gesagt, dass sie ausschreiben müssen oder auch, dass sie Praktikanten nehmen müssen. Vielleicht machen sie es auch, um sich bekannt zu machen.

C: Bei uns gibt es das gleiche Problem.

K: Sie machen das?

C: Einige machen das.

K: Hier machen sie das auch. Aber hier, naja, da ich keine senegalesischen Papiere habe... [...]

C: Aber [zu Khadija] du hattest mir erzählt, dass beim OFFSHORE auf Basis der Kompetenzen eingestellt wird und auch Ausländer eine Chance bekommen.

K: Hängt davon ab. *Tchiip*. Überall auf der Welt ist es das Gleiche.

B: Wenn du keine... [Khadija unterbricht.]

K: Auch, wenn du Kompetenzen hast. Das kann reinspielen, hah!

B: Wenn du einmal drin bist, kann das reinspielen.

K: Ja, das kann reinspielen.

B: Aber bevor du reinkommst, spielt es nicht rein. Denn wenn du drin bist, kannst du zeigen, was du kannst, und dann sind sie überzeugt. Du kannst dich Schritt für Schritt beweisen.

K: Ja, dann kannst du jederzeit in deinem Beruf aufsteigen [*avoir des promotions*].

B: Aber bevor du drin bist...

K: Vorher brauchst du Beziehungen.

B: Ja.

C: Und welche Leute bekommen Jobs?

B: Naja, zum Beispiel: Du bist gut aufgestellt [*bien placée*], du bist unsere Nichte. Wir sagen: „Gut. Céline, da du eine gute Position in der Firma hast, hier [Handgeste]: Das sind meine Unterlagen, du musst sie für mich platzieren. Du verfolgst meine Unterlagen, bis ich angerufen werde. Wenn ich angerufen werde, als Praktikantin, dann mache ich den Rest und zeige, wozu ich fähig bin. Ich kann angestellt oder einmal angerufen werden. Aber es braucht schon eine nahestehende Person oder eine Bekanntschaft, um dir zu helfen. Sonst bringst du deine *dossiers* und... Naja, man wird sie nehmen... Man wird sie vielleicht nicht wegwerfen, aber man wird das in der hintersten Ecke verstauen [*mettre au fonds*]. (August 2013)

Die objektive Wirkung, die Diplomen generell zugesprochen wird, wird in dieser Aussage sehr explizit infrage gestellt. Abgesehen davon, ob Diplome nun die Qualifikation einer Person reflektieren oder nicht, bleibt also immer auch zu klären, inwieweit sie auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden können. Soziale Beziehungen garantieren Jobs eher als Diplome. Und wie die Bourdieuschen Analysen sozialer Ungleichheit gezeigt haben, gilt der Leitsatz, dass der Zugang zu ‚guten‘ Jobs steigt, wenn eine Person über ein etabliertes Umfeld verfügt (Bourdieu 1983, 190ff.; Bourdieu 1989; Bourdieu 1979). Das Glück der gebildeten Frauen hängt davon ab, wen sie kennen. Die Einsicht in den ‚Un-Wert‘ von Diplomen bringt Bintou dazu,

kompetenzbasierte Einstellungsverfahren als Strategie zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit zu relativieren:

Es gibt weniger Arbeitslosigkeit in Guinea, denn wenn die Mutter arbeitet, will sie, dass alle ihre Kinder arbeiten, oder der Vater. Die ganze Familie ist da. Siehst du, es gibt weniger Arbeitslosigkeit. Aber hier, da werden Tests gemacht, Interviews... (August 2013)

Wie in der Diskussion zu Passport-Politik berührt dies das Feld des Affektiven (Navaro-Yashin 2012a). Die Verwertbarkeit von Diplomen hängt von einem ‚wohlwollenden‘ Verhältnis zu den Personen ab, denen wir auf unseren Wegen begegnen und uns unterstützend beiseite stehen. Camille berichtet aus ihrer Pariser Studienzeit entsprechend:

Camille: Es war dieser Leiter des Master-Programms, mit dem ich *sympathisiert* hatte, der mir geholfen hat. Ich habe ihm erklärt: „Also, ich würde gerne *Finance* machen, aber ich muss wirklich einen Job finden, weil ich eine befristete Aufenthaltserlaubnis habe. Wenn ich nichts finde, werde ich aus Frankreich gehen müssen.“ Er sagte zu mir: „Hör zu, das Einfachste ist, du machst einen Abschluss in Controlling. Das ist sehr sicher, denn es gibt immer Jobangebote [...]“. Ich habe mich dann beworben. Und da ich den Typen etwas kannte, hat er mich in das Ding reingenommen.

Céline: Meinst du, es wäre sonst schwer geworden, rein zu kommen?

G: Ja auf jeden Fall! Es war per *dossier*. Du musst deine Mappe abgeben und das alles... Aber ich denke, der hat mir auch ein bisschen geholfen, denn der Typ, der war auch... Er war ein *Franzose*, *aber* mit einer Senegalesin verheiratet. Verstehst du? Ich denke, er hatte ein bisschen *Mitleid*... Nicht Mitleid, aber naja... Und außerdem war *er* es ja, der mir davon erzählt hatte... Es war ja quasi *er*, der mich rekrutiert hatte, siehst du? Er sagte: „Ja, bring uns deine Mappe usw.“ [Lachend] Naja, dass sie mich nehmen, das war dann das Mindeste. *Sonst wäre das ja auch nicht nett gewesen* [Ich lache.] (Februar 2012)

Die Magie des Diploms, die angeblich darin besteht einen Job ‚herbeizuzaubern‘, beruht also maßgeblich auf der sozialen Verortung seiner Inhaber*in. Die Zugehörigkeit zu Gruppen und Kreisen ermutigt zu bestimmten Sympathien und Solidaritäten; untergräbt wiederum andere. Mit der flüchtigen Formulierung des „Franzosen, *aber*“ benennt Camille ein Muster der Sympathie, das auf das koloniale Verhältnis verweist. Mit dem „*aber*“ drückt sie aus, dass der Franzose, der ihr solidarisch gegenüberstand, sich ihrer Erfahrung nach nicht ‚regulär‘, sondern abweichend verhalten habe. In ihrer Erfahrungswelt – die sich mit vielen anderen Schwarzen an diesem Punkt trifft – verlaufen Begegnungen mit tubaabs für Afrikaner*innen *in der Regel* nicht solidarisch; tubaabs sind eher kein ‚langer Arm‘ für sie; *tubaabs-aber* sind Ausnahmen. Dabei sind Begegnungen mit tubaabs im Laufe der Karriere oft dafür entscheidend, ob Afrikaner*innen Zugang zu westlichen Bildungsräumen und Arbeitsmärkten erhalten.

Koloniale Papierpolitik als Ausnahmepolitik

Dass Papier wandelbar ist und seine Anwendung willkürlich, ist aus Kolonialzeiten bekannt. Trotz aller Inszenierung, dass allein Papier spricht, bedeutete legalisierte Kolonialherrschaft nie, dass Karrierewege von Kolonisierten ‚den gesetzlichen Richtlinien entsprechend‘ eingefordert werden konnten. Das koloniale Regime war ein Ausnahmeregime.

State sovereignty [...] combined weakness of, and inflation of, the notion of right: weakness of right in that, in the relations of power and authority, the colonial model was, in both theory and practice, the exact opposite of the liberal model of debate and discussion; inflation of right in that, except when deployed in the form of arbitrariness and the right of conquest, the very concept of right often stood revealed as a void. (Mbembe 2001, 25)

Wie heute wurde Papierpolitik auf der Ebene der Gesetzgebung sowie auf der Ebene der Verwaltungspraxis ausgeübt und war ebenso unbeständig, widersprüchlich, willkürlich. Zur Gesetzgebung lässt sich festhalten, dass unter französischer Herrschaft Gesetze entwickelt wurden, die Afrikaner*innen bestimmte Personenstatuten verliehen, die ihnen bestimmte Bürgerrechte zusprachen. Wie gesehen war Bildung allerdings die Voraussetzung dafür. Durch das Modell, über Bildung Rechte zu erlangen, wurde das Regime als Projekt der Assimilation ausgegeben. Der Kolonialideologie zufolge sollten die Kolonisierten, indem sie französische Bildung und Kultur (das, als was sie galt) assimilierten (Kapitel 4, „*Eins hilft immer: Lesen*“ *im kolonialen Kontext*), zu gleichberechtigten französischen Bürgern werden. Erlangten Kolonisierte den Status des *citoyen* tatsächlich – *originaires* von Dakar und den anderen Kommunen erhielten ihn, wie gesagt, automatisch; für andere waren die Hürden extrem –, lief die Regierung allerdings Gefahr, dass Kolonisierte zu viel Macht bekamen und das koloniale Herrschaftsverhältnis kippte.

Sobald die assimilationspolitische Gesetzgebung tubaab Vorherrschaft bedrohte, wurde sie so überarbeitet, dass sie die Rechte der Kolonisierten wieder eingrenzte: zum Beispiel indem Afrikaner*innen plötzlich einer neuen ‚kulturspezifischen‘ Legislation unterworfen wurden (*droit coutumier*) oder die Antragstellungsverfahren für die Naturalisierung als *citoyen* verkompliziert wurden (Betts und Asiwaju 1989, 248; Mamadou Diouf 2001a, 137; Saada 2003; Stoler 2013; F. Cooper und Stoler 1997; Coquery-Vidrovitch 2001). Die vielen Veränderungen des kolonialen Rechts hatten den Effekt, dass sich unterschiedliche Gesetze und Verordnungen zunehmend im Wege standen und widersprachen. Etwa war es zu einem bestimmten Zeitpunkt *originaires*-Frauen einerseits erlaubt, den *citoyenne*-Status beantragen, allerdings setzte dies andererseits voraus, wahlberechtigt zu sein, was nur auf männliche *originaires* zutraf.

Koloniale Gesetzgebung war also von Unbeständigkeit und Widersprüchlichkeit geprägt. Unbeständigkeit kennzeichnet auch die Bildungspolitik, die ebenfalls herrschaftsdienlich orientiert war und nicht, wie es die Ideologie suggerierte, so viele Kolonisierte zu assimilieren wie möglich (R. Fall 1997, 1074; Seck 1993; Bouche 1997). Walter Rodney stellt klar:

Colonial education was education for subordination, exploitation, the creation of mental confusion and the development of underdevelopment. (Rodney 1972, 264)

Bildungspolitik wandelte sich parallel zu den wandelnden Bedürfnissen der Herrschenden. Wenn die Kolonialregierung feststellte, dass Bildung Afrikaner*innen zu viel Macht verlieh, wurden neue gesetzliche Regelungen entwickelt, die die untergeordnete Position von Kolonisierten festigten. Verschärfte Selektions- und Zugangskriterien sowie ein bis auf ein Minimum reduziertes Angebot an ‚guten‘ Schulen stellten sicher, dass nur vereinzelte Afrikaner*innen die Bildung erzielen konnten, die der *citoyen*-Status voraussetzte. Daher blieben der gymnasiale Abschluss und unter Afrikaner*innen stets eine Rarität (R. Fall 1997, 1072, 1074; Rodney 1972, 267, 270, 294, 299ff.; Bouche 1997, 1063; Yansané 1985, 352; Bryant 2011). Rodney konstatiert weiterhin nüchtern:

The closer one scrutinizes the educational contribution of colonialism even in purely quantitative terms, the more it shrinks to insignificance. (Rodney 1972, 267)

Der Ausschluss von Kolonisierten funktionierte ferner über die gezielte Vergabe von Jobs. Klar vordefinierte Berufswege, die Afrikaner*innen untergeordneten Posten zuwies, und ungleiche Einkommen setzen den Aufstiegschancen für qualifizierte Schwarze stets Grenzen (Seck 1993, 173ff.; Cruise O’Brien 1972, 82f., 86; Rodney 1972, 310f.; Sabatier 1985, 181f.).

The colonialists instituted a restricted intake system that led in only a few. Students could not dream of becoming anything other than a teaching assistant, teacher, nurse, midwife or African doctor. That was all. No one could dream of becoming a secondary school teacher, tenured teacher, associate professor, medical doctor, or qualified engineer. Such positions were reserved for the colonialists who made us believe we were intellectually incapable of attaining such levels of education. (Kane 2007: 69)

Kolonisierte Frauen, deren Partizipation an ‚allgemeiner‘ Bildung gesetzlich verboten war, erfuhren Marginalisierung auf intersektionale Weise. Ihnen wurden spezifische (Frauen*-)Berufe und spezifische (Frauen*-)Schulen zugewiesen, die sie nicht nur tubaabs, sondern auch Männern unterordneten. Diejenigen, die es schafften, die ‚gute‘ Bildung zu erhalten, stießen sich spätestens daran, dass auf dem Arbeitsmarkt, der für Kolonisierte ohnehin eng war, kein Platz für sie war (P. M. Diop 1997, 1098; F. Sow 1997, 6; Rodney 1972, 276).

Für den Fall, dass die Sprunghaftigkeit kolonialer Gesetze nicht ausreicht, um tubaab Vorherrschaft zu sichern, regulierte die Willkür von Beamt*innen – die quasi über dem Gesetz

standen – die koloniale Hierarchie (Mbembe 2001, 25ff., 2ff.; Le Cour Grandmaison 2010, 3. Kapitel).⁹² Somit unterlag die Inanspruchnahme von Rechten in letzter Instanz nicht dem Papier/Gesetz, sondern dem subjektiven Ermessen von Beamt*innen, die Afrikaner*innen eher widerwillig gleiche Rechte zugestanden, wie Catherine Coquery-Vidrovitch aus historischer Perspektive anmerkt (vgl. *tubaabs-aber*). Dementsprechend wurden Anträge auf *citoyenneté* (Staatsbürgerschaft) und *assimilation* (Assimilation) in der Regel abgelehnt und einflussreiche Posten blieben verschlossen, auch wenn alle formalen Richtlinien erfüllt waren (Coquery-Vidrovitch 2001, 287, 296f., 304; Afigbo 1989, 341). Dass *tubaabs* kein ‚langer Arm‘ für Afrikaner*innen ist, ist ein historisches Phänomen.

Im Schulkontext äußerte sich rassistische Willkür darin, dass Afrikanische Schüler*innen, auch wenn sie die Zugangsvoraussetzungen (Beherrschung der französischen Sprache, exzellente Leistungen...) erfüllten und an kolonialen Schulen regulär eingeschrieben worden waren, mit Mobbing, schlechten Noten und unverhältnismäßiger Bestrafung rechnen mussten und dazu mit rassistischen Lehrinhalten konfrontiert wurden (Bryant 2011, 299; Seck 1993, 58; Kelly 2000, 190, 199). Historische Analysen zu Rassismus im schulischen Alltag in den Kolonien sind bislang unterrepräsentiert. Allerdings ist die Aufarbeitung des kolonialen Rassismus verstreut und konstant in den Zeugnissen und Werken von Afrikaner*innen eingeflochten (Bugul 2009; Bâ 1992; C. H. Kane 1961, 2007; Fanon 1952) – auch der „frankophilsten“ (Saïd, März 2012), wie unter ihnen Léopold Sédar Senghor, der „*président tubaab*“ (tubaab Präsident; Redensart, Notizen 2012-2014):⁹³

Bereits im *Collège Libermann* in Dakar reagierte ich gegen die Pater, die behaupteten, dass wir, die [N-Wort], keine Kultur haben. (Senghor in Biondi 1987, 161)

Einige unserer Professoren legten einen paternalistischen Rassismus an den Tag, der uns das Leben schwermachte [*que nous avions du mal à vivre*]. (Boubacar Boris Diop in Hervieu-Wane und Maulavé 2008, 195)

Das Wissen der Alten über das System muss einbezogen werden. In 1967 gab es an der Universität von Dakar sieben Senegalesen, der Rest Franzosen. Die technische Assistenz [*assistance technique*, Entwicklungshilfe] wollte an der Universität keine Afrikaner.

⁹² Kolonialverwalter waren unter anderem dazu befähigt, eigenmächtig Freiheits- und Geldstrafen gegen Afrikaner*innen zu verhängen (Betts und Asiwaju 1989, 244; Mbembe 2001).

⁹³ Senghor, der zweite Präsident Senegals, ist in Bezug auf Dekolonisierung eine ambivalente Figur. Er gilt neben Aimé Césaire als prominentester Vertreter der *Négritude*-Bewegung. Die *Négritude* ist eine antikoniale Schwarze Strömung, in der die Definitionsmacht über Schwarze Identität wiederangeeignet und redefiniert wird. Senghor wird jedoch für seine essentialistische Version der *Négritude* kritisiert. Seine Definition Schwarzer Identität übernehme kolonial-rassistische Stereotype und schreibe sie fest (Fanon 1961; Gibson 2003). Senghors Komplizenschaft mit *tubaabité*, spiegelt sich etwa darin, dass Senghors literarisches Werk in der hegemonialen Kultur Frankreichs hochgepriesen wird. Zum Teil werden seine essentialistischen Thesen in kolonial-rassistischen französischen Diskursen wiederaufgenommen (Diagne 2008).

Erniedrigung war Alltag. Worauf es Widerstand gab, zum Beispiel der famose Brief von Cheikh Anta.⁹⁴ (UCAD-Professor, bei einer Konferenz zur Zukunft höherer Bildung in Dakar in 2014)

Weniger vorhanden sind Arbeiten und Zeitzeugnisse Afrikanischer Frauen zu Alltagsrassismus in tubaab Institutionen.⁹⁵ Festzuhalten bleibt jedoch, dass sich deren Diskriminierung als Schwarze Frauen* spezifisch manifestierte und Erfahrungen mit tubaab Institutionen immer Erfahrungen mit der *patriarchalen* kolonial-rassistischen Kultur waren.

Unbeständigkeit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit kennzeichnen koloniale Papierpolitik. Die Relevanz von Alltagsrassismus zeigt, dass unklare Grenze zwischen tubaab und Schwarz jenseits des Gesetzes stabilisiert wurde. So blieb Kolonialherrschaft trotz des verkündeten Anspruchs, Afrikaner*innen zu gleichberechtigten *citoyens* machen zu wollen, *de facto* ausbeuterisch und rassistisch strukturiert (F. Cooper und Stoler 1997; Mohanty 2003b, 60; Bryant 2011, 308; Cruise O'Brien 1972, 86; Eze 2010, 29ff.). Die Vorstellung, dass Papier allgemeingültig sei, es Papier allein sei, das spreche, entpuppt sich als Ideologie. Sie unterstützt das Kolonialregime dabei, sich als liberal, rassismus-, *machtfrei* und zum Wohle der Aller zu inszenieren (Bryant 2011, 309; Seck 1993, 54f.; Bancel, Blanchard, und Vergès 2003).

Zwischenfazit. tubaab Papierpolitik in der Postkolonie

Trotz des Scheins der Neutralität, Universalität und Notwendigkeit offenbart sich Papierpolitik in der Praxis als unstet und unsicher: Visa, Personenstatuten oder Diplome garantieren Rechte nicht wie vorgegeben. Wichtiger als Papier ist unser Umfeld, unser ‚langer Arm‘. Dass Papier *herrscht*, bedeutet also nicht, dass es auch auf neutrale Weise angewendet wird. Damit rutscht Papier auf die profane Ebene des Alltäglichen, in dem koloniale Macht sanktionsfrei an der Intersektion von Rassismus, Sexismus, Klassismus (und anderen) verübt wird.

⁹⁴ Im „famosen Brief“ beschwerte sich der panafrikanische Historiker Cheikh Anta Diop bei dem Universitätsdekan über rassistische Verhältnisse an Dakars Universität. Diops Werk zielt darauf ab wissenschaftliche Erkenntnisse über die Überlegenheit einer ‚weißen Rasse‘ zu widerlegen. Es ist bekannt, wie schwer es für ihn war, seine Dissertation in der weißen Akademie anerkennen zu lassen und zu veröffentlichen (<http://www.rfi.fr/emission/20130518-1-portrait-cheikh-anta-diop-16>, 20.08.2013). Als Pionier der Dekolonisierung wurde die *Université de Dakar* nach ihm benannt.

⁹⁵ In der Literatur gibt es senegalesische Autorinnen, die diese Lücke füllen (zum Beispiel Fatou Diome, Ken Bugul). Historische intersektionale Studien konzentrieren sich auf Themen wie kolonial-rassistische Diskurse über Afrikanische Frauen, die soziale Position der *métisses* und *signares*, die politische Rolle von Frauen in den Kolonialkriegen... Was fehlt, sind Arbeiten, die Perspektiven und Erfahrungen Afrikanischer Frauen selbst während der Kolonialzeit aufgreifen. Diese Leerstelle liegt zunächst an der patriarchalen Struktur des Kolonialismus. Patriarchale Tendenzen in der Wissenschaft verhindern außerdem, dass bei der Aufarbeitung der kolonialen Geschichte feministische Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

Wichtig ist, dass im Afrikanisierten Staat Papier nicht mehr ausschließlich von französischer Seite reguliert wird. Daher richtet sich die Kritik an der Papierpolitik auch an Afrikanische Regierungen adressiert. Dass letztendlich „Geld“ (Adama, Februar 2012) und „Beziehungen“ (Bintou, August 2013) beim Zugang zu den *happy Jobs* zählen und nicht Qualifikationen, dass „Gesetze keine Anwendung finden“ (Fatima, Februar 2012) oder dass der Staat die „westliche Visapolitik toleriert“⁹⁶ (Khadija, Februar 2012), sind Kritikpunkte, die an die lokale Entscheidungsträger*innen gerichtet sind. tubaab Papierpolitik wirkt – samt ihrer Unbeständigkeit, Widersprüchlichkeit und Willkür – im postkolonialen Staat fort. Sie ist nicht nur Erbe der Kolonialzeit, sondern stützt zeitgenössische Rekolonisierungsprozesse.

Zwischenfazit. Bildungskritik der Kolonisierten

Papier in seinen unterschiedlichen Formen – analysiert wurden hier das Diplom und das Visum – unterstützt die koloniale Herrschaft, indem sie ihm einerseits als Gesetz den Schein der Legalität (Neutralität, Allgemeingültigkeit, Zeitlosigkeit) verleiht und naturalisiert, und andererseits, indem es flexibel bleibt und sich kontinuierlich auf die situativen Bedürfnisse der Kolonisor*innen anpasst (Gesetzesveränderungen, Alltagsrassismus). Wie andernorts erweist sich das Bildungssystem in der Kolonie also nicht als meritokratisch und machtfrei. Im Gegenteil: Es produziert Herrschaftsverhältnisse (Rodney 1972; Seck 1993, 58; Bourdieu und Passeron 1970, 43ff., 50; Bourdieu 1989). Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron unterstreichen in ihrer Theorie der Bildungssysteme die Dringlichkeit einer historischen Perspektive auf Schule. Nur so könne den ideologischen Tendenzen entgegengewirkt werden, Schule als universellen Schlüssel für Demokratie und Frieden zu zelebrieren (Bourdieu und Passeron 1970, 59; Bourdieu 1989). Der Rückgriff auf die Perspektiven der Kolonisierten, die durch Bildung marginalisiert werden, ist indessen ausschlaggebend, um das Argument, Schule werde „Afrika retten“ auf differenzierte Weise aufzuarbeiten. Literarische, historische und soziologische Produktionen, die von den Perspektiven von Kolonisierten ausgehen – das vorliegende Kapitel ist Beispiel dafür –, belegen, dass Bildung nicht unkritisch aufgenommen wird.⁹⁷ Die bildungskritische Erkenntnis, dass „[die] neue [koloniale] Schule den Frieden der

⁹⁶ In den Debatten um *réciprocité* (Reziprozität) geht es etwa darum, sich gegen westliche Visapolitik zur Wehr zu setzen, indem von westlichen Staatsbürger*innen ebenfalls Visa verlangt werden, wenn sie einreisen. Nach Dekaden der Kritik wurde die Visapflicht für Ausländer*innen (auch Afrikanische) eingeführt. Die Auflage wurde zwei Jahre später wieder aufgehoben. Als Grund wurde angegeben, dass der Tourismus – eine wichtige Einkommensquelle des Staates – darunter leide.

⁹⁷ Einige historische Studien beschreiben die Distanz zur *école coloniale*, zur kolonialen Schule. Sie manifestierte sich in individuellen wie auch organisierten Widerstandsformen gegen Schulzwang, Diskriminierung und

Kanone etabliert [habe]“ (C. H. Kane 1961, 57), gehört zum gängigen Wissensbestand der Kolonisierten.

Fazit. Das Diplom als Fetisch

An das Problem des gebrochenen Bildungsversprechens anknüpfend ging ich im vorliegenden Kapitel auf das strategische und ideologiekritische Wissen ein, das sich junge Frauen hinsichtlich der Einlösung des Bildungsversprechens aneignen. Meinem Interesse an postkolonialen Herrschaftsverhältnissen entsprechend legte ich den Fokus auf den Eurozentrismus von Diplomhierarchien, der Afrikanische Kontexte beständig rekolonisiert. Der Tatsache, dass Bildung für sich allein weit davon entfernt ist, ein „Gegengift“ (A. B. Diop 1998, 6) für strukturelle Arbeitslosigkeit zu sein, sind sich die jungen Frauen, mit denen ich Interviews und Gespräche führte, bewusst. Gleichzeitig verwenden sie – wie viele andere junge Leute (Mungai 2015, 13) – diesem Wissen zum Trotz viel Energie und Ressourcen darauf, ‚gute‘ Diplome zu absolvieren. Beim Aufbau ihres CV orientieren sie sich an den transnationalen Normen: Sie wählen „sichere“ (Mohamed, August 2013) Studiengänge und Praktika im Business- und Technologiebereich; absolvieren „teure“ (Khadija, August 2013) Sprachzertifikate in transnationalisierten Handelssprachen wie Englisch, Chinesisch; belegen spezialisierte IT- und EDV-Kurse, um sich besser zu „positionieren“ (Bintou, August 2013). Die Erfahrung erfolgloser Bewerbungsprozesse, das Anwachsen der Klasse der *diplomé-e-s-chômeu-s-e-s* (Arbeitslos-Absolvent*innen) und deren Zurückdrängen in *petits business* (nicht- bzw. teilformalisierte Mini-Jobs) ändern wenig an dieser Tendenz.

Bis zu einem gewissen Grad lässt dies damit erklären, dass die Unbeständigkeit von Papier es zulässt auf bessere Zeiten zu warten. Zur Überbrückung der Zeit, *en attendant* (solange man wartet), werden ‚andere Dinge‘ gemacht. Ironischer Weise wird formale Bildung auch *en attendant*, also beim Warten anderen Beschäftigungen gern vorgezogen. Um „die Hand im Spiel zu behalten“ (Fatima, Februar 2012). Anstatt zu ‚*choser*‘⁹⁸ werden weitere Diplome gemacht.

Du siehst Moussa, er verbringt seine Tage damit, in der Bibliothek zu sitzen, weil er keinen Job bekommt. *En attendant...* (Khadija, August 2013)

Rassismus im Bildungssystem (Boahen 1994; Rodney 1972; R. Fall 1997, 1077ff.; Oloruntimehin 1989, 387; Bryant 2011, 306, 309f.).

⁹⁸ Siehe Kapitel 1, Das Bildungsversprechen, und Kapitel 2, tubaab Petit Paris.

Die Formel *en attendant* wird aufgrund ihrer Redundanz im Alltag arbeitsloser Diplomierter, offenkundig zynisch betont:

En attendant! Tchiiip... (Bintou, April 2014)

Dann bedeutet sie nicht mehr: „Ich hoffe auf bessere Zeiten“, sondern spielt vielmehr darauf an, dass schon lange gewartet wird – so lange, dass die Hoffnung auf bessere Zeiten ihre Substanz verloren hat. „Es war immer so, es wird immer so bleiben“ (Bintou, Februar 2012), „es ist überall das Gleiche“ (Khadija, August 2013) – das System wirkt starr. Vor diesem Hintergrund ist Hoffnung als Antwort auf die Frage, warum junge Leute trotz des „Leids“ (Bintou, April 2014), das auf die *Diplomjagd*⁹⁹ folgt, unbefriedigend.

Einen interessanteren Erklärungsansatz liefert hingegen die Marxsche Theorie des Warenfetischs. Wenn das Diplom als Fetisch der postkolonialen Ökonomie begriffen wird, stellt es ein Objekt dar, das sich als Ware verdinglicht und verselbständigt hat. Dies veranlasst Gesellschaftsmitglieder (die eigentlichen Produzenten des Objekts) dazu, ihm übernatürliche, endogene Kräfte zuzusprechen, es zu mystifizieren (Marx 1867, 85f.; Marx und Engels 1857, 588). In der kapitalistischen Produktionsweise, in der die Produkte auf dem Markt (als Ware) in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden,

scheinen die Produkte des menschlichen Kopfes als mit eigenem Leben begabte, untereinander und mit den Menschen in Verhältnis stehende selbständige Gestalten. So in der Warenwelt die Produkte der menschlichen Hand. Dies nenne ich den Fetischismus, der den Arbeitsprodukten anklebt, sobald sie als Waren produziert werden, und der daher von der Warenproduktion unzertrennlich ist. (Marx 1867, 86f.)

Kapital, in Form von Geld, Aktien,

erhält mit [zunehmendem Profit/Akkumulation] mehr und mehr sachliche Gestalt, wird aus Verhältnis immer mehr Ding, aber Ding, das das gesellschaftliche Verhältnis im Leib hat, in sich verschluckt hat, mit fiktivem Leben und Selbständigkeit sich zu sich selbst verhaltendes Ding, sinnlich übersinnliches Wesen; und in dieser Form von Kapital und Profit erscheint es als fertige Voraussetzung auf der Oberfläche. (Marx 1862, 474)

Wie andere Papiere funktioniert ein Diplom als Währung (Torpey 2000, 10; Ali Al’Amin Mazrui und Ostergard 2002, 182ff.; Navaro-Yashin 2012a, 112; Mabizela 2007a, 28; Iredale, zit. in Zeleza 2003, 137). Es ist im kapitalistischen Produktionszusammenhang eine Ware, ein Kapital. In dieser Gestalt wird ihm heute wie damals ein quasi-magischer Wert zugesprochen (siehe Hayter, zit. in Cruise O’Brien 1972, 169, für den senegalesischen Kolonialkontext). Die

⁹⁹ Interessant ist, dass die Redewendung der „Diplomjagd“ (*chasse aux diplômés*) genau auf dieses widersprüchliche Phänomen der exzessiven Akkumulation von Diplomen trotz des Mangels an Arbeitsplätzen abzielt.

lokale Redensart *culte des diplômes*, Diplomkult, bringt dieses Phänomen zur Sprache. Im Diplomkult werden Diplome zum Selbstzweck, ihr Erwerb erscheint auch ohne Jobaussichten ‚sinnvoll‘:

Komm, wir holen dir ein anderes Diplom, denn langsam werde ich müde von dem Ganzen.
(Mohamed zu seiner Ehepartnerin Khadija, August 2013)

Je ne dépose plus [ich bewerbe mich nicht mehr]. [Sie lacht.] Zurzeit hole ich mir ein weiteres Diplom in Englisch [*je cherche un autre diplôme en Anglais*]. (Khadija, August 2013)

Das Diplom zu fetischisieren ist für Marx ‚verkehrt‘: Das Diplom produziert seinen Wert, seine Magie nicht eigenständig, sondern entspringt gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen. Das Diplom ist ein Produkt menschlichen Handelns, von ihm abhängig (Marx 1867, 86). Wichtig ist allerdings, dass Marx Fetischismus als *notwendiges* falsches Bewusstsein begreift. Zwar kann der Glaube an das Diplom zu ideologischen Zwecken benutzt werden, wenn zum Beispiel Diplomhierarchien und Qualifikationsnachweise als ‚natürlich‘ oder ‚notwendig‘ ausgegeben werden. Diplomfetischismus ist allerdings nicht auf ideologische Verblendung reduzieren: So irrational er auch sein mag, ist er eine notwendige Begleiterscheinung zeitgenössischer kapitalistischer Produktionsweisen (Marx 1867, 86f., 95f., 1894, 838f.).

Ich denke, *in dieser Welt, wie sie ist*, sind Diplome wichtig. (Amidou, März 2012)

Bintou: Ich kann keine Antwort darauf finden, [dass alle ihre Diplome außerhalb machen]. [...] Es ändert sich nicht. Die ganze Zeit ist es das Gleiche. Ein bisschen Mittel, und der bringt seinen Sohn weg, der bringt seinen Sohn weg... [...] Ich schaffe es nicht, das Warum zu finden. [...]

Céline: Aber auch du meinstest, dass du die Gelegenheit nutzen würdest.

B: Sicherlich.

C: Warum?

B: Weil ich gesehen habe, dass die Leute, die dort drüben ihr Studium gemacht haben, halt hier viel mehr Beachtung finden. Und um das meinen Kindern nicht vorzuenthalten, bin ich gezwungen, das zu tun. Aber ich selbst, in mir drin, ich frage mich warum.

Aus Bintou spricht auf unterschiedlichen Ebenen. Sie steht dem Diplomkult einerseits kritisch gegenüber, demaskiert ihn als willkürlich und als „Unverstand“ (Gramsci 2006, Heft 11, 1397, 1377, 1389ff.). Im selben Zug ordnet sie sich ihm unter. Weil sie *weiß*, dass das Diplom Teil der „Religion des Alltagslebens“ (Marx 1894, 838) ist und ihre Handlungsmacht übersteigt. Diplomjagd und -kritik entfalten sich gleichzeitig, in Spannung zueinander. In dieser Ambivalenz spiegelt sich die Vielschichtigkeit, die emanzipatorische Bewusstseinsprozesse stets begleiten (Hall 2012a, 83f.).

4 Die koloniale Ideologie des Buches

Legales Papier (das Diplom, der Pass) ist mehr als ein beschriebenes Blatt. Als legales Instrument ordnet es soziale Positionen zu, gewährt oder verschließt Zugänge zu postkolonialen Machträumen und Kapital. Es *produziert* das Herrschaftsverhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonisierern. Im Laufe der Analyse der Bedeutungen von Papier für die postkoloniale Gesellschaft eröffnete sich mir ferner das Problemfeld der Subjektwerdungsprozesse, die mit Papier zusammenhängen: Papier bringt Subjekte hervor, durch Papier *wird* ein Subjekt – und zwar manchmal zum ‚Menschen‘. Mechanismen, Entstehungsprozesse und Effekte der konstituierenden Kraft von Papier ist Thema der zwei nächsten Kapitel.

Zunächst muss das Konzept der Politik des Papiers an dieser Stelle ausgeweitet werden. Fortan wird vielmehr von einer *Kultur des Papiers* zu sprechen sein. Sie umfasst nicht nur legales, offizielles Papier, sondern Papier *in all seinen Formen*, alle denkbaren Praxen der Verschriftlichung, all das, was mit Schriftlichkeit assoziiert wird. Damit verlagere ich den Fokus auf die Ebene des Kulturellen. Diese Wendung entfließt dem Gramscischen Verständnis der Rolle von Kultur für die Aufrechterhaltung von Herrschaft. Für Gramsci hängt langfristige Herrschaft – er konzentriert seine These auf die staatszentrierte Herrschaft – davon ab, dass die Beherrschten für das politische Projekt gewonnen werden und sich ihm anschließen. Diese Form der Herrschaft bezeichnet er als Hegemonie (Gramsci 2006, Heft 6, 729, 816, Heft 11, 1397, Heft 25, 2194). Hall fasst Gramscis Theorie der kulturellen Hegemonie zusammen:

Im Vordergrund (einer auf Führerschaft basierenden Herrschaft) steht [...] der Versuch, Zustimmung zu gewinnen, untergeordnete Interessen einzubeziehen, populär zu werden. [...] Hegemonie ist nicht nur auf das Feld der Ökonomie und Verwaltung begrenzt, sie schließt eine Führungsposition auf den Gebieten der Kultur, der Moral, der Ethik und im Bereich des geistigen Lebens ein. Nur unter solchen Bedingungen kann ein langfristiges, historisches Projekt auf die Tagesordnung gesetzt werden, wie z.B. die Gesellschaft zu modernisieren, ihre Leistungsfähigkeit auf eine höhere Stufe zu heben, oder die Grundlagen der nationalen Politik umzuwälzen. (Hall 2012a, 74f.)

Hegemonial werden Akteure, wenn sie es schaffen, sich Definitionsmacht anzueignen, sprich, ihre Ideologie nachhaltig zu verbreiten und zu Alltagsverstand zu zementieren. Als solcher werden ideologische Vorannahmen zu unhinterfragten Axiomen. Neben dem Bildungssystem und anderen Staatsapparaten ist es insbesondere die Produktion einer hegemonialen Kultur, die der Ideologie ihre alltägliche Kohärenz verleiht (Gramsci 2006, Heft 8, 1039, 1043; Hall 2012a, 79, 81, 2012b, 92; Althusser 1970).

Medien, aber noch Vieles mehr, sind zur Politik des Kulturellen zu zählen. Sie spielt sich vor allem im privaten Feld ab (Gramsci 2006, Heft 6, 729, Heft 8, 1043):

Der beträchtlichste und dynamischste Teil [der materiellen Organisation der ideologischen Struktur, die darauf gerichtet ist, die theoretische oder ideologische »Front« zu bewahren, zu verteidigen und zu entfalten,] ist die Presse im allgemeinen: Verlagshäuser (die implizit und explizit ein Programm haben und sich auf eine bestimmte Strömung stützen), politische Zeitungen, Zeitschriften jeder Art, wissenschaftliche, literarische, philologische, populärwissenschaftliche usw., unterschiedliche Periodika bis zu den Mitteilungsblättern der Kirchengemeinden. [...]

Die Presse ist der dynamischste Teil dieser ideologischen Struktur, aber nicht der einzige: all das, was die öffentliche Meinung direkt oder indirekt beeinflusst oder beeinflussen kann, gehört zu ihr: die Bibliotheken, die Schulen, die Zirkel und Clubs unterschiedlicher Art, bis hin zur Architektur, zur Anlage der Straßen und zu den Namen derselben. (Gramsci 2006, Heft 3, 373)

Folge ich diesem Ansatz, gilt es, Papier eben nicht mehr nur in seiner legalisierten/offiziellen Form (Personendokumente, Zertifikate, Urkunden, Atteste, Anträge, Registrierungen, Diplome, etc.) als ideologisch zu begreifen, sondern auch in seinen zivilgesellschaftlichen Formen. Nicht- oder nur teilweise formalisierte Papierformate – Reiseberichte, Memoiren, CVs, Abschlussarbeiten, Manuskripte, Skizzen, Artikel, Bücher, Notizblöcke, Visitenkarten usw. usf. – werden dementsprechend in das Konzept ‚Papier‘ einbezogen. Auch sie sind als „ideologisches Material“ (ebd.) zu verstehen. Ferner gehören auch die Räume, in denen Papiere ‚zu Hause‘ sind (die Schule, die Universität, die Akademie, die Bibliothek, der Verlag, die Stadt, der Westen, das Büro, das Lesezimmer) sowie die multiplen Praxen der Verschriftlichung (Schreiben, Registrieren, Einschreiben, Publizieren, Notieren) und dem der Schriftlichkeit zuzuzählenden Handlungen und Ereignisse (Lesen, Hörbücher-Hören, Buchvorstellung, Zur-Schule-, -Bibliothek-, -Uni-Gehen, Texte-Vorlesen, Vorlesungen-Halten etc.) in dieses Feld. All diese Elemente fallen unter die Kategorie der Kultur des Papiers. Werden sie allesamt in der Analyse berücksichtigt und auf die Problemstellung des *Subjekt-Werdens durch Papier* bezogen, ist Papier nicht nur in legaler Form, sondern Papier im Allgemeinen als subjektivierend zu begreifen. Die gesellschaftliche Relevanz dieses Konstrukts wird in Momenten deutlich, wenn etwa Unternehmen ihre Präsenz durch geschriebene Schilder, Websites und Visitenkarten demonstrieren, sich Personen durch Hinterlassen von Memoiren verewigen wollen, Leute Dinge „schwarz auf weiß“ sehen wollen, alte Originale in Safes deponiert werden, literarische Werke in hochsicheren Bibliotheken protegiert werden usw.

Auch in der Analyse der Assoziation von Papier = (Mensch-)Werden stellt sich die koloniale Dimension als bedeutend heraus. Denn wie sich zeigt, *ist der Diskurs über Afrika seit jeher von der Frage nach dem Papier unterwandert*. ‚Papier nach Afrika zu bringen‘ und es dadurch zu ‚zivilisieren‘ ist ein zentraler Topos der kolonialen Ideologie. Um dieses Phänomen näher zu

betrachten, konzentriere ich mich auf die Rolle des Buches. Auf diese Thematik bin ich bereits während des offenen Codierens aufmerksam geworden. Eingangs verortete ich Codes wie ‚Bücher als Voraussetzung für Qualitätsbildung‘ oder ‚Bücher als Quelle für Wissen‘ als Unterkategorien von Papier, die auf den Zusammenhang von Papierkultur und eurozentristischer Bildung hinwiesen. Impulsgebend dafür, das Buch zu einer eigenständigen Hauptkategorie zu machen und ihm ein eigenes Kapitel zu widmen, war die Beobachtung der alltäglichen Prominenz des Themas ‚das Buch und Afrika‘ – sei es nun in ‚Dakar, Berlin oder Dazwischen‘. Häufig wird Afrika als ‚buchlos‘ bzw. als ‚an Büchern mangelnd‘ dargestellt und in Opposition zur ‚westlichen Kultur‘ gesetzt, die im Gegenzug als ‚Buch- und Lesekultur‘ naturalisiert wird. Ideen über das Buch geben oft Anlass zu mehr oder weniger offenkundigen rassistischen Hierarchisierungen zwischen ‚Westen‘ und ‚Afrika‘: Das Buch sei etwas, dass der ‚Westen‘ besitze, ‚Afrika‘ hingegen fern sei und dies mache die Überlegenheit des Ersteren aus. Diese Assoziationskette fordert dazu auf, auch das Buch in Verbindung mit dem Kolonialen zu denken, es auf seine kolonisierenden Dimensionen abzuklopfen – mit anderen Worten: eine kleine Studie des tubaab Buchs durchzuführen.

Es stellen sich folgende Fragen: Woher kommt diese Fixierung auf das Buch im postkolonialen Kontext, diese ‚tubaab Bibliophilie‘? Welche Werte, Welt- und Subjektvorstellungen werden impliziert, wenn tubaabs in der Postkolonie ihre ‚Liebe/Nähe zu Büchern‘ affirmieren und inszenieren? In welcher Beziehung stehen die ‚Liebe zu Büchern‘ und Kolonisierung zueinander? Ich beginne mit einer Analyse der Stellung des Buches, wie sie aus dem Interview mit Khadija und Bintou hervorgeht. Ich erweitere dies durch alltägliche und ideengeschichtliche Inhalte. Die dominante Tendenz ist, dem Buch (es zu lesen und/oder zu schreiben) einen hohen ethischen Wert zuzusprechen, der auf den Ideen des ‚verantwortlichen Menschseins‘ und der ‚kosmopolitischen Demokratie‘ basiert. Leitsätze wie „Eins hilft immer: Lesen“ gerinnen vor diesem Hintergrund zu unumstrittenen Thesen des Alltagsbewusstseins.

Im zweiten Schritt gehe ich darauf ein, wie die ‚westliche Kultur‘ im postkolonialen Kontext als *die* ‚Kultur des Buches‘ konstruiert wird. Blicken wir in die koloniale Geschichte zurück, zeigt sich, dass das Buch im imperialen Kontext als Symbol westlicher Überlegenheit gegenüber dem als ‚buchlos‘ imaginierten Afrika fungiert. Auf dieser Basis werden zivilisatorische Ansprüche artikuliert, das Buch in Afrika verbreiten und Afrikaner*innen ‚menschlich‘, ‚rechtsfähig‘ und damit ‚glücklich‘ machen zu wollen. Die Kolonisierten ‚glücklich‘ zu machen ist für die Legitimation kolonialen Präsenz fundamental; das Buch ist eines ihrer Argumente. Aufrechterhalten wird dieser Strang der kolonialen Ideologie durch eine

koloniale Politik des Buches, die sicherstellt, dass das Buch nach Afrika gelangt. Abschließend zeige ich, wie sich diese Prozesse heute fortsetzen. Neokolonialismus durch globalisierte Buchmärkte produziert wird, die eurozentristische Buch-Diskurse legitimieren. Im Anbetracht der Geschichte ist das Buch eines der wichtigsten Symbole der kolonialen Ordnung zu verstehen.

4.1 „Eins hilft immer: Lesen“

In diesem ersten Teil beschreibe ich, wie sich meine Aufmerksamkeit für die Assoziationskette ‚Papier = Werden‘ und daraufhin ‚Buch = Werden‘ während der Analyse auftat. Vertiefter komme ich dann auf die Bedeutung des Buches zu sprechen. Es zeigt sich, dass das Buch sowohl im Alltag als auch im akademischen und politischen Kanon weitgehend positive Zuschreibungen erfährt. Sie lassen sich auf die Formel „Eins hilft immer: Lesen“ reduzieren. Diesem Satz bin ich 2014 in der Eingangshalle der Staatsbibliothek zu Berlin, der „größten wissenschaftlichen Universalbibliothek Deutschlands,“¹⁰⁰ begegnet. Geschrieben wurde er im Rahmen einer Ausstellung. Nachdem diese beendet war, ließen die Verantwortlichen den Satz stehen. Ihn über den zeitlichen Rahmen der Ausstellung hinaus beizubehalten und zu ‚verewigen‘ verweist auf seinen Allgemeingültigkeitscharakter. Verstärkt wird diese Idee dadurch, dass „Eins hilft immer: Lesen“ keiner konkreten Quellenangabe bedarf, die wissenschaftliches Sprechen *eigentlich* voraussetzt: Die Autorschaft liegt bei „Wiederholtes Gemurmel“. *Tout le monde* (man, wörtlich: die ganze Welt) murmele das. Die Selbstverständlichkeit, mit der dieser Aphorismus in solcher Form in der Eingangshalle der Staatsbibliothek verbleiben darf, deutet darauf hin, dass er ein höchst naturalisierter Baustein des Alltagsverständnisses, ein Axiom ist. Als solches betrachte ich ihn im Folgenden von Näherem: Was repräsentiert Buchlesen?

¹⁰⁰ Siehe Selbstporträt (<http://staatsbibliothek-berlin.de/die-staatsbibliothek/portraet/>, 14.09.2017).

Abbildung 2: „Eins hilft immer: Lesen“ (2014)



Papiere machen Menschen

Ohne Papier bist du gar nichts. (Farrokh, Dezember 2014)

Mit diesem Satz macht Farrokh, der aus Iran kommt und seit einigen Jahren in Berlin lebt, eine der zentralsten Assoziationen des Lebens in der postkolonialen Welt explizit: die Verknüpfung von Papier und Sein. Schauen wir uns an, wie auch Andere an der Konstruktion von Papier als Element, das zu ‚Leuten‘ *macht*, teilnehmen.

Diplome machen Leute

In die gleiche Richtung wie Farrokh zielt die Aussage von Haile, ein Äthiopier, der seit er zehn ist, in Deutschland im Exil lebt.

Erst wenn es auf Papier steht, bist du da. (September 2014)

Haile arbeitet seit vielen Jahren als Security, Bühnenbauer und Fahrer. Das meiste seiner Zeit verwendet er für seinen antirassistischen Aktivismus in der Schwarzen Diaspora. Er finde Uni gut:

Am Ende gibt es ein Papier, das deine Arbeit belegt und abschließt. (ebd.)

Er selbst habe als nicht-diplomierte Arbeitskraft das Gefühl, nichts „Festes in der Hand“ zu haben, nie „fertig“, nicht „da“ zu sein (ebd.). Hailes Reflexion spiegelt die Verwobenheit von Diplomen/Papier mit Existenz und Vervollständigung. Indem es ‚spricht‘, betitelt das Diplom. Es reguliert also nicht nur Zugänge und Hierarchien, sondern macht eine Person zu einem als ‚fertig‘ und ‚existierend‘ anerkannten Subjekt. Ferner stellt es dieses Subjekt dem nicht-

diplomierten ‚Anderen‘, der ‚unfertig‘ und ‚inexistent‘ erscheint, gegenüber. Bourdieu hat den gleichen Gedankengang:

Definiert anhand der Titel, die [Diplomierte] innerlich darauf vorbereiten und sie berechtigen *zu sein*, was sie sind, die ihr Tun als Offenbarung einer ihren Ausdrucksformen vorausliegenden und übergeordneten Essenz erscheinen lassen, sind [Diplomierte] [...] durch eine unüberbrückbare Wesensdifferenz von den schlichten, über kein „Adelsprädikat“ verfügenden „Bildungsplebejern“ geschieden. (Bourdieu 1982, 49)

Anfangs fasste ich die subjektivierenden Aspekte von Papier mit dem dn Code ‚Papier schafft Identität‘ zusammen. Dies traf auf Personen wie auch Gruppen, Vereinigungen, Firmen oder Nationen zu. Anders ausgedrückt: Das ‚Auf-Papier-Festgehaltene‘ besitzt wahrsprechende Autorität, von ihm geht eine konstituierende Kraft aus. In Bezug auf Personen flossen hier mitunter Zitate ein, die bereits in der Analyse zur Scheinhaftigkeit von Diplomen relevant waren (Kapitel 3, *Demystifikation des Diploms*).

Weißt du, was der Netzwerk-Prof an seinem ersten Tag zu uns sagte? Er nimmt den Stuhl und sagt [lachend]: „Ihr seid meine ersten Studenten.“ Er ist superjung! Er sagte, er macht gerade seinen Doktor in Netzwerksicherheit. Da dachten wir uns, dass er bestimmt *nul* [schlecht] sein wird. Aber nach einer Woche war das vorbei! Er kannte alle Studenten, und es lief. Ich habe sogar Profs gesehen, wirklich, die dir Kurse geben, aber keine Zusammenfassung, oder welche, die dich immer auf später vertrösten. Aber am ersten Tag sagen sie dir: „Ich *bin* Ingenieur, *ich habe dies gemacht, ich habe das gemacht*.“ [...] Die Profs von heute, wenn du sie siehst, sie sagen dir: „Ich *bin* Doktor, ich *bin* Ingenieur, ich *bin* SISCO-zertifiziert.“ Aber am Ende machen sie dir Alle das Gleiche. (Khadija, August 2013)

Durch ein Diplom *ist* eine Person (etwas). Es fielen auch Aussagen in diesen Code, in denen Diplome mit sozialen Rollen oder persönlichen Eigenschaften verknüpft wurden. Hierzu zwei Beispiele aus dem Interview mit Camille. Im ersten werden Grade innerhalb des Unternehmens, in dem sie arbeitete, mit bestimmten Verhaltensweisen assoziiert. Im zweiten wird die Wahl der *série* (Äquivalent von Leistungskursen in der Oberstufe) beim Bac zur Grundlage der Zuschreibung von Eigenschaften herangezogen.

Auf der Arbeit gibt es ein Patenschaften-System. Ein Pate ist zwei, drei *Grade* höher als du, manchmal mehr. Bei uns war es mehr. Ich hatte Patenkinder, die Praktikantinnen oder Anfänger waren. Jede Person hatte drei, vier oder fünf Patenkinder. Das ist dann nach dem Motto: *Dem Typ geht die Sicherheit durch, weil er keine Lust mehr hat*, er ruft dich [sie spielt eine *quengelnde* Stimme nach]: „Ich kann nicht mehr.“ *Und du tröstest ihn, du kümmerst dich um ihn*, er *ist* halt dein *Baby* im Laden [*boîte*, wörtlich: Schachtel]. [...]

Warum habe ich [im Gymnasium] Wirtschaft gemacht, obwohl ich Sprachen hätte wählen können...? Ehrlich, ich erinnere mich nicht mehr. Ich glaube, es war, weil... Weißt du, es gab immer diesen Eindruck, dass Sprachen... Dass das schade ist, Sprachen zu machen... Weil... Naja, Sprachen... Eigentlich mochte ich Sprachen sehr, aber ich war auch gut in Mathe, Wirtschaft und all diese Fächer. Aber ich war nicht gut genug, um den naturwissenschaftlichen Zweig zu machen. Und die Eltern, weißt du, jedes Mal: „Ach! Man muss Naturwissenschaften machen, man muss Naturwissenschaften machen.“ Aber mir sagte Naturwissenschaften gar nichts. Und als ich Sprachen machen wollte, sagt man mir, *Sprachen, das ist nicht gut genug*.

Daher sagte ich mir: „*Wirtschaft, gut, das ist wirklich in der Mitte*“... Ich weiß nicht, ob es in Deutschland diese drei Zweige gibt.

Céline: Ich habe ja auch das französische Bac gemacht. Die in der Mitte haben alle Wirtschaft gemacht.

G: Das ist es!

C: Die super-intelligenten haben alle Naturwissenschaften gemacht.

G: Ja.

C: Und die Leute, die... [Sie beendet meinen Satz.]

G: Die Leute, die [lachend], *die nur rumhängen [être à la coule], haben alle Sprachen gemacht!* [Ich lache. Schließlich spricht sie von mir, denn ich selbst habe den sprachlichen Zweig gewählt und kenne das Stereotyp gut.] Genau, genau. Und *deshalb* habe ich Wirtschaft gemacht.

[Ich erzählte ihr von einer Situation, in der meine Tante, wütend, zu meiner Cousine sagte: „Mach was du willst, studiere, was du willst, auf jeden Fall hast du eine große Klappe, dann kannst du auch einfach Soziologie machen.“] (Februar 2012)

Der Besitz bestimmter Titel wird mit bestimmten Eigenschaften verknüpft. Ihnen wird zugesprochen, andere erkenntlich, identifizierbar zu machen:

Ich kenne das *dossier* [die Akte], ich kenne den Kunden. (ebd.)

Papiere und nationale Identität

Aus den folgenden Beispielen geht hervor, dass auch eine Verknüpfung zwischen Papier und nationaler Zugehörigkeit erfolgen kann. Das erste kommt wieder von Camille. Wir sahen, dass sie eine Privatschule besuchte, in der es zwei Programme gab: das französische und das senegalesische, während das Erstere teurer war als das Zweite. Auf dieser Basis entzündeten sich Konflikte zwischen Wohlhabenden und weniger Wohlhabenden Schüler*innen-Gruppen.

Jedes Mal, wenn wir ein Spiel gegen das senegalesische Programm hatten, dachten wir: „Puuuh! Die werden uns fertigmachen!“ (ebd.)

Camille spricht nicht von einzelnen Schüler*innen, Cliquen und auch nicht von Klassen, die miteinander in Konflikt geraten. Sie spricht von Programmen. Es ist das *Programm* – an dessen Ende ein bestimmtes Diplom steht –, das Schüler*innen in feindliche Lager aufteilt: in ein ‚senegalesisches‘ und ein ‚französisches‘. Camille selbst verortet sich, das ist aus dem zweiten Kapitel bekannt, außerhalb der senegalesischen Nation. Ihr Bac im *programme français* (französisches Programm) fällt mit dieser Abgrenzung zusammen.

Das zweite Beispiel ist ein Bericht Bintous:

Bintou: Als Ousmane nach Guinea zurück ist, wollte man, dass er bezahlt, um sich an der Uni einzuschreiben. Ja! Er sagt, er ist Guineer. Man antwortet ihm: „Nein, *du bist nicht Guineer*, weil, schau: Du hast deinen ganzen Bildungszyklus in Senegal gemacht. Du hast nie hier studiert, und deine Papiere sind senegalesische Papiere. *Du bist kein Guineer*.“

Céline: !!

B: Wirklich!

C: Das ist als ob er *expatriert* [ausgebürgert] worden wäre.

Khadija: Weißt du, er hat hier [in Senegal] studiert, vom ersten Schuljahr bis zum Bac. Und er will einfach so dort auftauchen: „Ich bin Guineer.“ *Er hat nicht ein einziges guineisches Papier. Er wird gar nichts haben!* Wenn wenigsten auf einem seiner Diplome... Zum Beispiel, wenn er wenigsten das Mittelreife-Diplom in Guinea gemacht hätte, dann könnte man das vielleicht verstehen. Aber er hatte gar nichts. Jemand hat ihm geholfen, ich weiß nicht einmal, was sie getan haben, damit man ihn am Ende [an der Uni] annimmt.

Diplome konstituieren nationale Zugehörigkeiten. Angesichts der Assoziation bestimmter Eigenschaften und Positionen reformuliere ich den Code ‚Papier schafft Identität‘ als ‚Papiere machen Leute‘. Er deutet auf die gängige Praxis, Papier als konstituierend zu betrachten.

Im staatszentrierten Zeitalter des Papiers ist diese Form der Subjektwerdung hegemonial (Torpey 2000, 15). Indem Staaten Papierpolitiken und Personendokumentierungszwang auferlegen, sind sie jedoch nicht nur daran beteiligt, Subjekte hervorzubringen, sondern auch, sie zu kontrollieren. „*[Much] of the necessary administrative capacity of modern states is rooted in writing*“ (ebd., Herv. i. Orig.). Über schriftliche Dokumente überwacht der Staat, versenkt das Subjekt in ein Netzwerk der Schrift und Dokumente, fängt es ein und fixiert es. Papierpolitik schränkt die Freiräume für individuelle Identifikationswünsche also auch ein (Torpey 2000, 15, 166). Dieses Phänomen lässt sich an den beiden folgenden Situationen, in denen sich Personen mit einer Nationalität identifizieren und anerkannt werden wollen, gut erkennen. In beiden geht es um senegalesische Staatsbürger*innen, die wie Ousmane aufgrund ihrer Emigration nicht mehr berechtigt sind, der Nation auf dem Papier zuzugehören. Der erste ist einem Artikel der Online-Zeitschrift *Slate Afrique* entzogen. Er handelt von senegalesischen Frauen*, die die senegalesische Staatsangehörigkeit für ihre Kinder, die sie mit nicht-senegalesischen Männern* haben, einfordern. Hier manifestiert sich auch die Ebene der vergeschlechtlichen Wirkung von Papier.

Seynabou bedauert: „Meine Tochter, die zwischen Paris, wo sie geboren ist, und Thiès [70 km von Dakar entfernt] aufgewachsen ist, ist „*nur Französin*“, auch wenn sie selbst sich als vollständige Senegalesin versteht.“

Die senegalesische Mutter arbeitet im Import-Export in Frankreich. Die junge Frau in ihren Vierzigern erklärt, dass diese „Anomalie“ darauf beruht, dass ihre Tochter „die Frucht der Vereinigung mit einem Ausländer“ sei.

Viele Senegalesinnen der Diaspora bemängeln die fortwährende Umsetzung solcher Gesetze. Diese Entrüstung wird von anderen „potentiellen Opfern“ geteilt. „Ich soll einen Senegalesen heiraten, um meinen zukünftigen Kindern meine Staatsangehörigkeit zu übertragen,“ wundert sich Ndeye Sokhna, Technikstudentin in Paris, in Bezug auf die beiden Artikel des senegalesischen Zivilrechts, die sie offenbar gerade erst entdeckt hat. (Januar 2013, Herv. C.B.)¹⁰¹

Im senegalesischen Familiengesetz wird nationale Zugehörigkeit durch biologische Affiliation reguliert: Senegalesische Staatsbürger*in ist ein Kind, dessen beide Eltern senegalesische Papiere haben. Es wird allerdings zwischen Mann* und Frau* unterschieden: Das Kind eines senegalesischen Mannes kann seine Zugehörigkeit unmittelbar beanspruchen, im Gegensatz zum Kind, das eine senegalesische Frau* und eine nicht-senegalesische Person als Eltern hat. Letzteres *ist* kein*e unmittelbare Senegales*in. Damit nimmt der Staat an der Produktion patriarchaler und klassistischer Gesellschaftsstrukturen teil:

Im Hinblick auf die Tradition, die Geschichte und die Entwicklung der senegalesischen Gesellschaft ist das Fortwirken zweier Artikel des Familienrechts, sozialrechtlich gesehen, anachronistisch. Es handelt sich um den Artikel 152, der dem Mann den Status als Familienoberhaupt verleiht und den Artikel 277, Absatz 2, der dem Vater in seiner Qualität als Familienoberhaupt die väterliche Macht schenkt, das heißt, dass er die vollständige Verantwortung für die Kinder, die aus der Ehe hervorgegangen sind, trägt, einschließlich des Rechtes ihm die Staatsbürgerschaft zu übertragen [...].

„Wir wollen, dass die Reform [dieser Artikel] Wirklichkeit wird. Es ist ein absurdes und sexistisches Gesetz. Unsere Kinder können nur senegalesisch sein, wenn sie zwischen 18 und 25 Jahren einen gut argumentierten Antrag stellen,“ protestiert Héléne Della Chaupin, eine Senegalesin, die in der Casamance groß geworden ist, aber seit über zehn Jahren in Frankreich wohnt. [...]

Die heutige senegalesische Familiengesetzgebung ist auch eine Behinderung für Männer anderer Nationalitäten, die mit Senegalesinnen verheiratet sind. Sie können nur unter zwei Bedingungen die senegalesische Staatsbürgerschaft erhalten: „Ihren festen Wohnsitz in Senegal haben oder der Wirtschaft des Landes in signifikanter Weise beitragen,“ präzisiert der senegalesische Konsulatsbeamte in Paris. (Ebd.)

Durch finanzielle Investition lässt sich staatsbürgerschaftliche Zugehörigkeit also auch erkaufen. Die ökonomische Position einer Person bestimmt die Freiräume der nationalen Identifikation.

Die Funktion des Staates ist dominant, wenn es darum geht, nationale Zugehörigkeiten, die, wie beschrieben, immer auch mit bestimmten Zuschreibungen verbunden sind, zu bestimmen. Aber nicht nur der Staat schließt Personen in nationale Kategorien ein. In der folgenden Passage zeigt sich, wie dies auch in alltäglichen Interaktionen reproduziert wird. Ich unterhalte mich mit Souley, den in London lebenden Senegalesen, den wir aus der Episode am Flughafen

¹⁰¹ Diaspora: Le Combat pour la Nationalité des Sénégalaises (Diaspora: Der Kampf für die Staatsbürgerschaft der Senegalesinnen) in Slate Afrique, 28.01.2013 (<http://www.slateafrique.com/98363/diaspora-le-combat-pour-la-nationalite-des-senegalaises-france>, 28.08.2013).

kennen (Kapitel 3, *Spaltendes Papier*). Hier ist es nicht der Staat, sondern vielmehr bin ich diejenige, die an der Relevanz des Papiers für die Zuschreibung nationaler Identität festhält.

Céline: Kann man als europäischer Diplomat mit einem senegalesischen Pass arbeiten?

Souley: Nein, ich hatte keinen senegalesischen Pass, ich hatte zu jener Zeit einen französischen. Als ich nach England gegangen bin, habe ich mich in Englisch naturalisiert [*naturalisé en Anglais*].

C: [Ich lache, weil ich das Wort falsch verstehe.] Neutralisiert!?! Heißt das so?

S: [Er merkt meinen Fehler noch nicht.] Ja. Also habe ich zurzeit [lachend] drei Nationalitäten. [Ich lache mit.] Ich habe eine Nationalität, deren Papiere ich nicht einmal habe, das ist die senegalesische. Verloren habe ich... [Er hält inne und kommt auf seinen Satz zurück.] *Aber das heißt nicht, dass ich kein Senegalese bin!* [Ich lache.] *Ich bin 100% Senegalese.* Dass das zwischen uns klar ist. 100%. *Ich bin senegalesischer als...* [Ich unterbreche ihn.]

C: Darf man doppelte Papiere in Frankreich haben?

S: Ja, beim französischen und dem englischen... Es ist das senegalesische Recht, das es verbietet.

C: Wie hast du die anderen bekommen?

S: Die französische habe ich von meinem Vater bekommen, weil er Franzose ist [Er war *originnaire*¹⁰²]. Für die englische, da kannst du dich nach fünf Jahren naturalisieren.

C: [Ich kichere, weil ich es immer noch nicht richtig verstanden habe.] Neutralisiert, das hört sich ein bisschen an wie... [Er spricht meinen Satz weiter.]

S: ...wenn du deine Nationalität wechseln würdest.

C: wie wenn du dich töten würdest. Feinde neutralisieren, halt.

S: Nein, nein, nein. Nicht Neutralisierung. Na-tu-ra-li-sie-rung.

C: Ach sooo, ok.

S: *Naturalization, not neutralization.* Sie nennen das so. Du machst eine Anfrage, nach drei Jahren bekommst du ein Ding, „*indefinetly stay*“, und nach zwei Jahren machst du eine Anfrage für die Staatsbürgerschaft, dann wird das da ausgespuckt. Dann geben sie dir das *citizenship certificate*, du gehst zum Rathaus und machst deine eidesstaatliche Erklärung – auf die Königin. Verstehst du? Solche Sachen, wie... dass du gehorsam sein wirst... *Tchiip*... Das ist 'rumgetue... Und dann geben sie dir die Staatsbürgerschaft, du unterschreibst und dann gibst du deinen Pass ab.

C: Wieviel Minuten dauert das?

S: Es sind dreißigminütige Zeremonien. Du kannst auch Fotos machen, wenn du willst.

C: Hast du welche gemacht?

S: Nein. [Beide lachen.] Ich wollte keine. Ich wollte nur rein und wieder raus, ganz einfach. [...]

¹⁰² Siehe Kapitel 3, Diplome für die Wissensökonomie.

[Wir sprechen über seine Studienzeit in London.]

S: Ich hatte zwei Stipendien. Ein senegalesisches und ein französisches. Das senegalesische, da musst du einfach ein bisschen freundlich daherkommen [*caresser de gauche à droite*], dann geben sie es dir. [Beide lachen.] In Senegal ist alles möglich.

C: Haben sie dir das nach London geschickt?

S: Ja, ich habe das in der Botschaft abholt.

C: Aber du warst kein Senegalese.

S: Hör auf zu mir zu sagen, dass ich kein Senegalese bin!

C: [Ich lache.] Nein aber im... Wie soll ich sagen... *auf dem Papier*.

S: [Er lacht.] Ich bin 100% Senegalese!

C: Jaaa! Okay! Pardon. [Beide lachen.] ...

S: ... Hör auf meine Nationalität abzuhängen [*décrocher ma nationalité*]. *Ich bin ein moodu-moodu* [Bezeichnung für senegalesische Emigrierte]. *100%*.

[Souley verrät mir ein Geheimnis und wird sich dann über das laufende Aufnahmegerät bewusst. Prompt macht er einen Scherz daraus.]

S: Hey! Ich hoffe, dass die Kasette nicht von den Geheimdiensten abgehört wird. [Wir kichern.] Ich habe meinen Namen noch nicht gesagt und ich werde ihn auch nicht sagen.

C: Hey, das ist anonym.

S: Jaja, [er ahmt mich nach:] „Hey, das ist anonym...“

C: [Ich necke ihn:] Ah ja, stimmt, ich vergas, du bist ja europäisiert, vielleicht wirst du...

S: Ich mag dieses Wort nicht. [Wir lachen.] Ich mag „europäisiert“ nicht.

C: Hahahaha!!

S: Sag mir ein anderes Wort. „Europäisiert“ mag ich nicht.

C: Wollte nur sagen, dass du ja bestimmt auf deine „Rechte als Bürger“ und das alles bestehst. Denn normalerweise müssen Formulare ausgefüllt werden, weißt du, für die Interviews. Es wird unterschrieben, dass das Material benutzt werden darf, wofür genau und so...

S: Mmmmh... .. Das findest du also? Dann gib mir mal diese Papiere zum Unterschreiben.

C: [Lachend:] Ich habe sie nicht! Ich bin doch in Senegal, das Wort zählt auch.

S: [Er erhebt seinen Finger.] Ich hoffe, dass das vertraulich ist.

C: Es ist vertraulich.

S: [Er lacht.] *Confidential*... .. „Europäisiert“... Ich mag das Wort nicht. Ich bin Senegalese *de sooooouuuche*.

C: Was heißt das, *de souche*?

S: Das heißt 100% senegalesisch.

C: [Lachend.] Ahhh! Okay...

S: Es gibt nichts an mir, das europäisch ist!

C: Hahaha! Was bedeutet es denn europäisch zu sein?

S: Ich bin Schwarz, ganz Schwarz. Ganz Schwarz. *Noir. Dark Noir.* [Schwarz. *Dark Schwarz.*] [Ich lache.] Ich bin *tall.* Schwarz und groß. Wenn du mich also siehst, automatisch: Ich bin ein Senegalese. [Er lacht.] Ich erscheine senegalesisch. [*Je donne Sénégalais.*] Ja? Es braucht keine 1000 Fragen; es steht nicht zur Diskussion. Vielleicht tanze ich europäisch.... [Wir lachen herzlich.] Aber ich bin Senegalese, das macht mich nicht europäisch. Und hey, ich kann *Yusa* tanzen [letzter Schrei der senegalesischen Tanz-Moves].

C: Ach ja?! Zeig mal.

S: *Tchip.* Das wirst du in deinem Interview eh nicht sehen. [Ich lache.] Das wird dir also nichts bringen. Das bringt dem Interview gar nichts.

C: Na gut, ich lasse dich nochmal davonkommen...

Souleys dezidierte und satirische Reaktion verrät, dass er sich mit dem Problem bereits auseinandergesetzt hat, als Diaspo mit ‚fremden‘ Pass seine Zugehörigkeit aufs Spiel zu setzen, eine Grenze zwischen sich und der senegalesischen Nation zu ziehen. Ironischerweise herrscht Übereinkunft darüber, dass Senegal ein Ort sei, an dem das Wort zähle und nicht das Papier. Neben körperlichen und kulturellen Merkmalen ist es vor allem das Konzept des *moodu-moodu*, mit dem Diaporische Senegalesen bezeichnet werden, über das er sich seine senegalesische Zugehörigkeit zurückholt. Denn *partir* (gehen), *moodu-moodu*-Sein wird als Bestandteil der hegemonialen senegalesischen Kultur anerkannt: *partir* macht senegalesisch und *moodu-moodu* ist eine Art senegalesischer Pass. Da er nicht papierlich festgehalten werden muss, ist er von staatlichen Klassifikationen unabhängig.

Zwischenfazit. Die Macht des Papiers

All diese Beispiele verbildlichen die subjektivierenden Effekte von Papier. Es produziert Sein („Er ist/nicht dies/das“, „du bist“, „ich bin“). Es lässt Subjekte zu *etwas werden*. Durch Praxen der Dokumentierung von Geburten, Einschulungen, Statistiken, Zeugnisse kann ein bürgerlicher Personenstatus zugesprochen werden. Gleichzeitig kann Papier Sein negieren und Werden blockieren. Im staatszentrierten Kontext der Globalisierung führt diese negierende Kapazität von Papier sogar dazu, Personen ohne Dokumente (*undocumented persons*) als „weniger menschlich als ein Mensch“¹⁰³ (Ramadan, März 2014) zu erachten und sie

¹⁰³ Tariq Ramadan im Online-Vortrag *Liberté et nouveaux esclavages (Freiheit und neue Formen der Versklavung)* 25. März 2014 (<https://www.youtube.com/watch?v=KSF9XUzDd5Q>, 25.03.2014).

dementsprechend unmenschlich zu behandeln (Mecheril und Castro Varela 2010). Je mehr Papiere, desto besser, wie auch Farrokh weiß, der zurzeit ein Asylverfahren durchläuft:

Was zählt ist das, was Du auf dem Tisch hast. Je mehr Papiere, desto besser. *Ohne Papiere hast du keine Chance.* (September 2014)

Wie wir nun sehen werden, schlägt sich das Phänomen, dass Sein/Werden von Papier abhängt, auf die privatesten Bereiche nieder.

Bücher machen Menschen

Papiere machen Leute. Entsprechend des Anspruchs, das Konzept des Papiers auszuweiten, gehe ich davon aus, dass Papier nicht nur in seiner legalen Form, sondern in all seinen kulturellen Ausprägungen subjektkonstituierend wirkt. Gegebenenfalls kann es zu Menschen machen. Aufgrund seiner Relevanz für die Kultur des Papiers richte ich mein Augenmerk auf die Rolle des Buches. Ich führe zusammen, welche subjektivierenden Aspekte mit dem Buch assoziiert werden: Was bedeutet es, Bücher zu lesen, zu schreiben? Welche Seinsform wird damit assoziiert? Auf der Basis des Interview- und erweiterten Datenmaterials halte ich drei Dimensionen fest: In erster Linie wird darauf einzugehen sein, dass das Buch als Wissensquelle *par excellence* verstanden wird und ihm eine pädagogische Funktion zukommt. In diesem Zusammenhang gilt es – zweitens – als Werkzeug, mit dem ‚Intelligenz‘ und ‚kosmopolitisch-demokratisches‘ Bewusstsein erlernt werden können. Drittens wird das Buch auch als Grundlage für die Entwicklung einer Person zu einem vollständigen Menschen interpretiert. Dies geschieht insbesondere dann, wenn es darum geht Bücher nicht ‚nur‘ zu lesen, sondern auch zu schreiben.

„Wer wissen will, muss lesen“¹⁰⁴

In einem der Interviews kommen Khadija und Bintou mehrmals auf die Relevanz des Buches für bessere Studien zu sprechen. Wie beim Thema der Qualität von Schulen vergleichen sie Senegal, wo sie zurzeit leben, mit Guinea, wo sie aufgewachsen sind.

Bintou: Hier [in Dakar] hatten wir [während dem Studium] *wenigstens unsere eigene Bibliothek*. Ich machte Abendkurse. Die fingen um 17 Uhr an. Ich versuchte, so früh wie möglich das Haus zu verlassen. So um 13 Uhr verließ ich das Haus, um vor dem Kurs Recherchen zu machen. Und in Guinea hast du das leider nicht, das stimmt. Das haben wir dort nicht. Hier kannst du

¹⁰⁴ Helmut Müller (1974) im Artikel *Einführung in die Buchbenutzung* (506).

hingehen, *es gibt Bücher, es gibt alles, was du willst*. Es gibt wissenschaftliche Studien, es gibt Internet... Und in Guinea gibt es das nicht.

Khadija: Als wir in der Universität waren, hatten wir keinen Zugang zur Bibliothek. Wenn du zur Bibliothek gehst, gibt es nur alte Bücher! Bücher [lachend], die du gar nicht mehr verwerten [exploiter] kannst. Es gibt kein Internet, verstehst du? [...] In Guinea fehlt uns die Pädagogie. Hier bist du gezwungen, alle Materialien zusammen zu haben, die du im Unterricht brauchst. In Guinea ist das den Leuten egal. Ein Schüler, ob er ein Buch hat oder nicht, das ist nicht ihr Problem. Man fordert nicht von den Eltern, Bücher zu kaufen. Deshalb – du siehst: *Das Wenige, das der Lehrer dir gibt, ist das, was du lernst. Das ist alles*. Das ist der Unterschied. Ansonsten sind [Senegales*innen] nicht besser als [Guiner*innen].

Céline: Aber was meinst du mit Pädagogie?

K: Das ist es. Weißt du, hier bringt man dich dazu, das ganze Material, die Bücher zu kaufen... Daher habt ihr für das Schuljahr einen fest abgesteckten Rahmen. *Ihr habt ein wirklich angepasstes Buch*. Und in Guinea gibt es das nicht. Nun, es gab ein Jahr, in dem es die *École Pité* gab – ich hatte dieses Glück [chance] [diese Schule zu besuchen] – das war eine experimentelle Schule. *Da gab man uns die ganze Zeit Bücher*. Man musste sie für 1 500 [Francs Guinéens] ausleihen. Du kommst, du gibst 1 500, man gibt dir drei oder vier Bücher. *Das hilft dir halt, ein bisschen unterstützt zu sein [être encadrée]*. Aber wenn du nur mit dem verbleibst, was der Lehrer rannimmt, und mit den Zusammenfassungen, die er dir gibt, dann kennst du nicht *le fonds* [die Tiefe, vertiefte Grundlagen]. Er kommt, wirft dir das vor die Füße, du lernst das, gibst es zurück, fertig. *Deine culture générale [Allgemeinwissen] wird gleich Null sein. Du wirst gar nichts wissen*.

C: Ist es schwerer, das Bac zu machen, wenn man nur Kopien und Zusammenfassungen hat?

K: Wenn die Leute das niveau Bac erlangen, beginnen sie, überall zu suchen. Die, die mutig sind, bilden Lerngruppen: Ein Prof kommt und bringt es ihnen bei. Es gibt welche, die zum Markt gehen, sie holen sich *livres par terre* [Bücher vom Boden, Redewendung für Zweite-Hand-Straßenbuchhandel]. Es gibt nicht wirklich eine Bibliothek. Aber sie holen sich die Bücher dort, sie lernen... Das alles. Das hilft ihnen, gut vorbereitet zum Bac zu kommen. (August 2013)

Khadijas Ansicht, dass Bücher ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn seien, steht in Einklang mit hegemonialen Bildungsdiskursen.

Sprechen Sie das Wort „Schule“ aus und ein Bild wird unweigerlich in Erscheinung treten: Das des Schulbuchs. Es ist in den Schulklassen so zentral geworden, dass man sich nicht mehr vorstellen kann ohne seine Hilfe zu lehren. (September 2013)¹⁰⁵

So etwa die Ansicht von CONFEMEN, der Konferenz der Bildungsminister und Regierungen der Frankophonie, die den Auftrag hat transnationale Bildungsstrategien für die französischsprachige Welt zu entwickeln.

Schulbücher zu besitzen, zu wissen, wie man sie benutzt, und dies auch außerhalb des Unterrichts machen zu können, ist eine Voraussetzung für die Qualität des Lernens von Schülern. Den Daten des PASEC [Programm zur Analyse der CONFEMEN-Bildungssysteme] zufolge schlägt sich der Zugang zu einem Französischbuch im zweiten Schuljahr und zu einem

¹⁰⁵ Einleitung zum Dossier *Manuels scolaires, le soupçon (Schulbücher, der Zweifel)* in *Le Monde Diplomatique* (<https://www.monde-diplomatique.fr/2013/09/A/49638#partage>, 10.04.2014).

Mathematikbuch im fünften Schuljahr positiv auf die Leistungen von Schülern aus, vor allem, wenn diese im Unterricht benutzt werden. (CONFEMEN 2010)

Es geht also um den Zugang zu Information und Wissensinhalten, die zur Verbesserung schulspezifischer Leistungen beitragen. Khadija spricht dem Buch aber eine noch grundlegendere Bedeutung zu, bei der ich aufgrund ihrer Relevanz für die Kritik der kolonialen Ideologie stehen bleiben möchte: Indem sie von „*culture générale*“ (Allgemeinwissen) spricht, zeichnet Khadija das Buch als ‚Quelle allgemeinen, universellen Wissens‘.

Dies Idee ist eine, die hegemoniale Bildungsdiskurse durchdringt (Tenorth 1994, 73f.). Sie liegt Formulierungen wie „Universalbibliothek“¹⁰⁶ oder „Universum der Bibliotheken“¹⁰⁷ zugrunde. Die pädagogische Funktion, die dem Buch zugesprochen wird, überschreitet so den schulischen, auf Examensnoten fixierten Rahmen: Das Buch ver helfe einer Person von einem ‚nicht-wissenden‘ zu einem ‚wissenden‘ Stadium; es führe dazu, dass Personen ‚etwas‘ wissen – im Gegensatz zu „gar nichts“. Es steht dafür, das als Leere und Mangel begriffene ‚Unwissen‘ zu füllen. Der im Netz zirkulierende und auf T-Shirts und Postern gedruckte Slogan „reading can seriously damage your ignorance“¹⁰⁸ konkretisiert diesen Gedanken und vergegenwärtigt seine Alltäglichkeit.

¹⁰⁶ In der Radiosendung Cultures Monde zum Thema A Pas Feutrés dans les Bibliothèques du Monde 3/4: Vers la Bibliothèque Universelle? (Den Bibliotheken der Welt auf der Spur 3/4: In Richtung Universelle Bibliothek?) am 31.10.2012 auf France Culture (<https://www.franceculture.fr/emissions/culturesmonde/pas-feutres-dans-les-bibliotheques-du-monde-34-vers-la-bibliotheque>, 13.03.2014).

¹⁰⁷ Gesehen in der Staatsbibliothek zu Berlin im April 2014.

¹⁰⁸ Dies wird deutlich, wenn der Satz in einer Suchmaschine eingegeben wird (Notizen 2014).

Das ‚zivilisierende‘ Buch

Ich habe dieses Verständnis zurückverfolgt und alltägliche und diskursive Ereignisse in die Analyse integriert. Dabei wurde deutlich, dass das Buch neben seiner ‚wissensfüllenden‘ Fähigkeit auch als Unterstützung für ‚kritische‘ und ‚kosmopolitisch-demokratische‘ Bewusstseinsbildung verstanden wird. Für die Organisation *Bibliothèques Sans Frontières* (BSF, Bibliotheken Ohne Grenzen) zum Beispiel, die es sich zum Auftrag gemacht hat, Bücher weltweit zu verbreiten, repräsentiert die Bibliothek – das Zuhause des Buches – „einen einzigartigen Ort für die Meinungsfreiheit und die Begegnung des Anderen, die Herausbildung des kritischen Bewusstseins.“¹⁰⁹ Ziehen wir Stephan Stings Studie *Schrift, Bildung und Selbst* (1998) heran, zeigt sich, dass die Idee von Lesen als ‚Quelle höherer Erkenntnis‘, ‚Intelligenz‘ oder ‚kritische Bewusstseinsbildung‘ im westlichen Kontext eine lange Tradition hat (Sting 1998a, 73ff., 116, 120, 176ff., 203; Morais 2015; Greven 1974, 161; Liebhart 1974, 263). Ursula Walz bringt sie im Text *Leser, Nichtleser, Analphabeten heute* (1974) auf den Punkt:

Der Leselempfindungsprozess führt den Menschen aus dem Status der Unwissenheit und damit aus einer präalphabetischen und präliterarischen Passivität heraus. Er wird nach Beendigung dieses Prozesses zum Leser. Indem er liest, d.h. lesefähig wird, erwirbt er sich selbständig Kenntnisse, macht Erfahrungen, gewinnt Einsichten, die er vorher nur durch Hören (Zuhören) und Sehen erlangen konnte. Mit der Beherrschung der Schrift erschließt sich für ihn eine neue, visuell erfassbare Welt. (Walz 1974, 134, Herv. C.B.)

Dem „Nichtleser“ fehle Walz zufolge die „geistige Anregung“, die ihm dabei ‚hilft‘, eine ‚Meinung zu bilden‘ und ‚kritikfähig‘ zu sein; er gilt als „beschränkt“ (ebd., 135). „Der Buchstaben nicht mächtig zu sein [schließe es aus,] in einer zivilisierten Welt am wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben verantwortlich [teilzunehmen]“ (ebd., 135). Um das Argument zu untermauern, bezieht sich Walz auf eine UNESCO-Studie (1957) zu den Nachteilen des Analphabetismus. Diese liegen dem Bericht zufolge mitunter darin, sich nicht an die praktischen Bedürfnisse des Alltages anpassen, voll am Weltgeschehen teilnehmen und die lokale und globale Politik sowie „andere Völker und ihre Sitten“ verstehen zu können (ebd., 137).

¹⁰⁹ Jérémy Lachal, Leiter von BSF, in der Radiosendung *Cultures Monde* zum Thema *A Pas Feutrés dans les Bibliothèques du Monde 3/4: Vers la Bibliothèque Universelle?* (Den Bibliotheken der Welt auf der Spur 3/4: In Richtung Universelle Bibliothek?) am 31.10.2012 auf France Culture (<https://www.franceculture.fr/emissions/culturesmonde/pas-feutres-dans-les-bibliotheques-du-monde-34-vers-la-bibliotheque>, 13.03.2014).

Dieser letzte Aspekt wird auch im Zitat von BSF betont, wenn „kritisches Bewusstsein“ unmittelbar an „die Begegnung des Anderen“ gekoppelt wird. Damit bringt die Organisation die kosmopolitische Komponente des Buches zur Sprache, die in Buchlesediskursen zentral ist.

Das geschriebene Wort, das Buch, die Korrespondenz ist dem Humanisten Medium, durch das er mit der Welt in Verbindung tritt. (Hager zit. in Sting 1998, 81)

Das Buch, die sogenannte „Tür in eine neue Welt“ (Staatbibliothek zu Berlin, April 2014), macht im sogenannten Zeitalter des Kosmopolitismus Lesende nicht nur zu Gesellschaftsmitgliedern (Sting 1998a, 28). Wie das *Hamburger Abendblatt* anhand der Biographie Immanuel Kants, der in der Philosophie des Kosmopolitismus als führend gilt, erklärt, kann Lesen zum ‚Weltbürger‘ machen:

Die Tatsache, dass Immanuel Kant zeitlebens kaum über die Grenzen seiner Heimatstadt Königsberg hinauskam, liest sich im Nachhinein wie eine besonders subtile Pointe seines Werks, in dem Leben und Arbeit kaum zu trennen sind. Der *Weltweise* hat sein Leben in der Provinz zugebracht, die Freiheit der Bewegung und die *Weite des Horizonts* fand er im Denken. *Er wurde zum Weltbürger, ohne reisen zu müssen*: Die *Welt der Bücher* und der Universität brachte ihn in geistige Auseinandersetzung mit den klügsten Köpfen seiner Zeit. (2004, Herv. C.B.)¹¹⁰

‚Weltbürger‘ zu sein bedeutet im kosmopolitischen Diskurs, sich seiner proaktiven Rolle im Weltgeschehen bewusst zu sein und Verantwortung für die Umsetzung von Demokratie und Menschenrechten zu übernehmen (Dhawan 2009, 52; Morais 2015; Kleingeld und Brown 2002). In dieser Tradition widmet sich das BSF-Projekt auf die Förderung von Demokratie und Menschenrechten:

Das BSF-Projekt basiert auf der grundlegenden Idee, dass der Zugang zu Information und Wissen für die Autonomisierung der Völker, die Entwicklung der Demokratie und die Förderung der Menschenrechte essentiell ist. Bibliotheken sind Orte der *Öffnung zur Welt, der Debatte und der Begegnung*, bei denen Ideen und Einstellungen aufeinandertreffen. Sie bilden einen entscheidenden Ort für die Umsetzung der Demokratie. (BSF 2014)¹¹¹

BSF schreibt sich damit in das transnationale Projekt der Vereinten Nationen – der kosmopolitischen Institution *par excellence* (Pollok 1996) – ein. Bei ihrer Gründung verschrieb sich die für globale Bildung und Kultur verantwortliche UN-Organisation UNESCO dem Ziel, das Buch und den Zugang zu ihm global zu fördern (1974, 35). 1972 läutete sie dahingehend das Internationale Jahr des Buches mit den folgenden Argumenten ein:

¹¹⁰ Siehe den Artikel *Weltbürger wurde Kant, ohne reisen zu müssen*, 11.02.2004 (<https://www.abendblatt.de/kultur-live/article106836045/Weltbuenger-wurde-Kant-ohne-reisen-zu-muessen.html>, 10.01.2014)

¹¹¹ Siehe die Website der Organisation (<https://www.bibliosansfrontieres.org/>, 10.04.2014).

Considering the importance of the written word for the progress of human civilization,

Considering also that books and periodicals, along with other material means of expressing thought, play an essential role in social life and its development,

Considering that they perform a fundamental function in the realization of Unesco's objectives, namely peace, development, the promotion of human rights and the campaign against racialism and colonialism,

Noting that the basic role of the Organization in this field is to promote the writing, production, distribution of, and exchange of information in, books, particularly in accordance with the spirit of the United Nations Charter and of the Constitution of Unesco,

Noting further that international non-governmental organizations of authors, publishers, librarians, booksellers and other professional bodies have expressed interest in an International Book Year to focus public attention on the role of books in society, [...]

Proclaims 1972 International Books Year [...] (Resolution proclaiming 1972 International Book Year, General Conference of Unesco, 1970, zit. in ebd.)

Aus dem Geschriebenen geht hervor, dass das Buch als ‚demokratisierendes‘, ‚(welt-)befriedendes‘ Instrument erachtet und ihm dementsprechend ein hoher ethischer Wert zugesprochen wird. Es wird zu einem Pfeiler der ‚Zivilisation‘ erklärt. In ihrer Analyse zur Repräsentation von Leser*innen und Leser*innen im Kolonialkontext stellen João Paulo, Jose Afonso und Justino Magalhães in *That Seductive Thing* (2002) fest:

[The] possession of a book or any other printed material is invariably associated with proof of civic and cultural skills. It enables a certain individual to enter (and to be considered a part of) the „civilised modern world“. (370)

In der Idee des Buchs als Symbol der ‚zivilisierten Moderne‘ schwingen also auch die Konzepte von Entwicklung und Fortschrittlichkeit mit, die bekanntermaßen das zentrale Motiv der kolonialen Ideologie sind.

Das ‚menschlich‘ machende Buch

Auch dem *Buchschreiben* werde, so Sting in seiner Studie, ein hoher moralischer Wert beigemessen. Nicht nur verbessere Schreiben die Praxis der Wissensaneignung (Comenius, 16. Jhd. in Sting 1998, 124): Insbesondere in der Aufklärung, wird es als Grundlage ‚wahrer Erkenntnis‘ und damit der Vervollkommnung des Subjekts bzw. des Menschwerdens geschätzt (Certeau 1984). Des Menschen „Erkenntnis resultiert allein aus dem von ihm selbst beschriebenen Papier“ (Kant 1781, 267), schreibt zum Beispiel Kant in der *Kritik der reinen Vernunft*. Für ihn ist Schriftlichkeit Voraussetzung für den Menschen, das „vernunftbegabte Tier“, zu einem sich seiner Vernunft bedienenden Subjekts zu erheben, mündig zu werden und seine „Menschheit“ zu verwirklichen (Kant 1781, 1784) (1784: Seitenzahlen Kapitel 1 Abs. 1).

Die Unterscheidung zwischen zwei Entwicklungsstadien von Menschen ist für Kants Philosophie fundamental.

Die „Menschheit“ ist [bei Kant] das reine Wesen des Menschen. Das Gegenstück zur Menschheit ist die „Tierheit“ [...]. [Dieses] kennt als solches keine Grenzen. Erst als moralisches Subjekt stellt es sich selbst vor eine Grenze, die es nicht überwinden darf: die Menschheit in seiner Person. Erst muss er sich als Person anerkennen, d.h. als Subjekt des moralischen Gesetzes, erst dann kann er so etwas wie „Menschheit“ achten und ehren. (Manea 2005, 113)

Entscheidend ist Kants Schritt, Menschsein mit Moralisch-Sein zu identifizieren. In der Fähigkeit zur Moral sieht er indessen als Voraussetzung für Kultur.

[Bei Kant ist die] Vernunft die Fähigkeit, in der sich der Mensch biologisch komplettiert, um sich damit *kulturell zum Menschen* zu machen. Das heißt: wenn er Mensch sein und bleiben möchte, muss er sich seiner Vernunft bedienen. (Gerhardt 2005, 107, Herv. C.B.)

Was in Kants Theorie passiert, ist, dass eine Kategorie von Menschen, Gesellschaften entsteht, denen Menschsein, Moral und Kultur abgesprochen wird. Diese Klassifikation spielt für die Kolonialideologie der Aufklärung eine wichtige Rolle, denn der kolonisierten Gesellschaft wird auf dieser Basis Vernunft, Moral, Kultur, Menschheit abgesprochen.

Schriftlichkeit kommt in Kants Moralphilosophie eine wichtige Funktion zu: Schreiben unterstütze nämlich die Entwicklung des transzendentalen Subjekts, denn das ‚beschriebene Papier‘ den Bezug zur Welt reguliere und soziale Kommunikation und Selbstreflexion ermögliche, auch wenn es die Wirklichkeit nie eins-zu-eins wiedergeben könne (Sting 1998a, 201f.). Im Gegensatz zu obigen Autor*innen zieht Kant den Akt des Schreibens dem Lesen dezidiert vor (ebd., 212).

Während die eigenen Notizen das Gedächtnis stärken, wird es durch die zerstreute Lektüre geschwächt. (ebd., 209)

Insbesondere „Vielleserei“ führe zu Abschweifung, außerdem werde nicht zwischen „Wissenswertem“ (Heilige Schrift, wissenschaftliche Produktionen...) und „sinnlosem Nicht-Wissen“ (Romane...) differenziert (ebd., 212, 201f.). Wie Michel de Certeau betont, ist die Favorisierung des Schreibens für die Aufklärung kennzeichnend. Schreiben werde als produktive Tätigkeit und als Zeichen der aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Leben begriffen, während Lesen als passive rezeptive Handlung gelte. Erst das Schreiben mache eine Person zu einem anerkanntswerten Bürger. Daher gelte Schreiben als ein dem Lesen überlegener Akt (Certeau 1984).¹¹² Bücherschreiben als vervollständigende schöpferische

¹¹² De Certeau widerspricht dieser Annahme, die er als klassistisch bewertet. Er argumentiert, dass Lesen nicht passiv, sondern ein kreativer Akt sei.

Einschreibung, als ‚Werden‘, zu deuten und zu ermutigen, ist eine Ansicht, die sich vielerorts vernehmen lässt – in westlichen Kontexten und darüber hinaus:

Lesen ist wichtig, es fördert die kritische Intelligenz. Noch wichtiger ist es, zu schreiben. Beim Schreiben *erschafft* man. Es ist wichtig, dass Menschen weltweit diese Fähigkeit erlangen. (Morais, Januar 2015)¹¹³

Es ist Zeit für Ihr Buch! (Deutsches Self-Publishing-Unternehmen, August 2015)

Schreib Dein Buch! [...] Ob Roman, Biografie, Bildband, Sach- oder Kinderbuch. Ob gedruckt oder als E-Book. Ob für Sie oder die Nachwelt. Als ideales Geschenk oder als Erinnerung. Wir helfen Ihnen dabei, Ihr Buch zu schreiben. [...] Am Ende werden Sie jedenfalls ein Buch haben, *auf dem Ihr Name steht*. (Weiteres deutsches Self-Publishing-Unternehmen, August 2015)

Die Foren und elektronischen Zeitschriften, die junge Afrikaner der Diaspora oder vor Ort *kreieren*, zeigen, welche starke Dynamik es in ihrer Ideenproduktion gibt. Sie denken über alles nach: Wie wir unsere Räume bewohnen, welchen Bezug wir zur Welt haben... (*Courier International: Afrique 3.0.*, März 2013)

Mein Mann forderte die Jugend immer dazu auf zu schreiben. Er sagte: „Ihr müsst schreiben! Ihr müsst *Spuren* hinterlassen!“ (Senegalesische Staatsbeauftragte und Beamtin, April 2014)

Ihr müsst schreiben! Sonst werden es die Europäer für euch tun! (Senegalesischer Historiker, April 2014)

Ihr müsst schreiben! Scheut nicht aufgrund irgendeiner Vorsicht, Geheimnisse nicht verraten zu wollen! (Senegalesischer Universitätsprofessor, April 2014)

(Notizen 2014 und 2015)

Der Akt des Schreibens nimmt im Afrikanischen Kontext eine spezielle Bedeutung an. Oft gilt es dem Anspruch, sich der systematischen Unterdrückung Afrikanischer Stimmen im globalisierten, eurozentristischen Diskurs entgegenzustellen und sich nachhaltig in ihn einzuschreiben, das heißt: sich denen hinzugesellen, die sich durch die Schrift in der globalen Gesellschaft verwirklicht und verewigt – den „Tod“ überwunden (Sting 1998a, 113) – haben (ebd., 34). Darin spiegelt sich die Vorstellung, dass Schreiben als Voraussetzung für die vollwertige Mitgliedschaft in der kosmopolitischen Gesellschaft gilt. Das Kantsche Prinzip herrscht vor: Die *cosmopolis* gehört den ‚vervollständigten‘, ‚schreibenden‘ Menschen.

Zwischenfazit

Die Analyse des Buches zeigt, dass sich die Repräsentation des Buches in der alltäglichen Kultur nicht auf das Überschreiten von ‚Unwissen‘ beschränkt, sondern auch das Erreichen ‚intelligenten‘, ‚kritischen‘ und ‚kosmopolitisch-demokratischen Bewusstseins‘ umfasst. Auch

¹¹³ Interview auf RFI im Januar 2015 (Notizen 2015).

stellt es bei führenden Bildungstheoretiker*innen den Ausgangspunkt für die Vervollkommnung des menschlichen demokratiefähigen Subjektes dar. Kurz: *Bücher machen Menschen; Bücher machen Demokratie; Bücher machen Weltgesellschaft.*

Zwischenfazit. Graphische Vernunft und koloniale Herrschaft

Von Papier geht eine konstituierende Wirkung aus. Neben Personendokumenten gehört insbesondere das Buch zu den kulturellen Dingen, anhand derer ein vollwertiger Menschenstatus zu- oder abgesprochen werden kann. In einer Epoche, in der sich staatliche Papierpolitik maßgeblich durchgesetzt hat und das Prestige von Buch, Intelligenz, Kosmopolitismus und Menschenrechten hegemonial ist (Torpey 2000; Sting 1998a, 112; Sdvižkov 2006; Dhawan 2009, 52; Kleingeld und Brown 2002), ist dieses Verständnis fester Bestandteil des Alltagsverständes. Ich fasse es unter dem Konzept der *graphischen Vernunft* zusammen. Im postkolonialen Kontext ist graphische Vernunft eine Quelle symbolischen Kapitals, wodurch Papier im Allgemeinen und dem Buch im Speziellen an sozialpolitischem Gewicht gewinnt. Denn im kantisch inspirierten Humanismus

reicht es nicht aus, nur ein vernunftbegabtes Tier zu sein, um Würde zugesprochen zu bekommen. [...] Die Würde muss der Mensch sich [...] erst durch sein Handeln verdienen. (Manea 2005, 112)

Und so kann die Idee, dass die Welt den lesenden, schreibenden, buchliebenden Menschen gehöre und es Menschen gäbe, die (noch) nicht Mensch und der Würde (noch) nicht würdig seien, als Legitimationsgrundlage für soziale Ungleichheit dienen. Etwa, wenn nur die, die – durch Lesen – menschengeworden sind, dazu berechtigt sind Menschenrechte einzufordern, die ihre Würde schützen; denen, die nicht in die Kategorie menschlich-kulturfähig-lesend-schreibend fallen, kann dieses Recht abgesprochen werden. Deshalb eignet sich Kants Philosophie auch zur Legitimation kolonialer Herrschaft. Die Gewalt gegenüber ‚nicht-lesenden/menschengewordenen‘ Kolonisierten repräsentiert dann nämlich keine Unterdrückung von Menschen, auf deren Würde und Menschenrechte zu achten sei. Sie ist kein menschenrechtliches Verbrechen. Die Konstruktion der ‚Buchferne‘ Afrikas, die parallel zur Konstruktion von ‚Nicht-Menschlichkeit‘ verläuft, ist daher so entscheidend für die koloniale Ideologie, mit der das Kolonialsystem von Schuld befreit werden soll. Diesen Gedanken vertiefe ich im Folgenden.

4.2 „Eins hilft immer: Lesen“ im kolonialen Kontext

Der moralische, humanistische Wert des Buches geht mit einer affektiven Bindung zum ihm einher, die sich als ‚Liebe zum Buch‘, als Bibliophilie äußert. Entsprechend sind bibliophile Diskurse durchzogen von der Idee des Menschwerdens durch das Buch, das die Entwicklung der graphischen Vernunft unterstütze. Im postkolonialen Zusammenhang nehmen sie eine ideologische Funktion ein, da sie kolonial-rassistische Grundannahmen über Afrika transportieren (Fraser 2008, 90; Paulo, Afonso, und Magalhães 2002). Das Buch wird in diesen Diskursen dann nämlich auch zu einem Symbol kolonialer Differenz: Es spaltet die Welt in ein Afrika, dem es am Buch ‚mangele‘, und einen Westen, der das Buch ‚besitze‘. Diese Dichotomisierung fließt über in zivilisatorische Überlegenheitsvorstellungen, die die westliche Gesellschaft dazu beauftragen das Buch ‚nach Afrika zu bringen‘. „Eins hilft immer: Lesen“ lässt sich daher auch auf die ‚Buchhilfe‘ beziehen, der kolonisierte Gesellschaften unterworfen werden.

Alltägliche Diskurse zu graphischer Vernunft und Bibliophilie sind aus kolonialismus- und rassismuskritischer Perspektive also dringend zu hinterfragen. Um dem nachzukommen, beschreibe ich in einem ersten Schritt, wie *koloniale Differenz zwischen Afrika und Westen entlang des Buches diskursiv konstruiert* wird. Dies bildet die Basis für den zweiten Schritt, bei dem in die Geschichte der westlichen Bibliophilie zurückblicke und nahelege, dass die rassistische Trope des ‚buchfernen Afrikas‘ Kolonialismus als Zivilisierungsmission maskiert: Afrika solle ‚das *Buch* gebracht werden, um ihm zu *helfen, Mensch* zu werden‘. Da Menschwerden und Glück im westlichen Humanismus miteinander verwoben sind, offenbart sich *das Buch auch als Ding, mit dem den Kolonisierten tubaab Glück vermacht bzw. aufgezwungen werden solle*. Ich spreche von einer *kolonialen Politik des Buches* und vertiefter von einer *kolonialen Politik der Bibliothek*: Die Bibliothek, das Zuhause des Buches, bietet dem Buch den institutionellen Rahmen, um seine kolonisierende Wirkung zu entfalten.

Das Buch und koloniale Differenz

Sowohl in Berlin, Dakar als auch im Dazwischen machte ich bei der Erforschung der Rolle des Buches die Beobachtung, dass die Frage, „wie viele Bücher Afrikaner*innen zu Hause haben“ (weiße Frau/tubaabesse in Dakar, Februar 2012)¹¹⁴ beim ‚Sprechen-Über-

¹¹⁴ Notizen 2012.

Afrika‘ redundant ist. Diese Frage ist, wie sich zeigt, Teil eines Prozesses, bei dem Afrikanische Gesellschaften als ‚buch‘- und ‚bildungslos‘ kulturalisiert werden. Auf dieser Folie konstituiert sich die ‚westliche Kultur‘ als ‚Buchkultur‘.

Natürlich gibt es Unterschiede zwischen Afrikanern und Europäern. Afrikaner haben keine Bücher im Regal, sie hören keine klassische Musik... Die Liste könnte noch ewig weitergeführt werden. (tubaab Expat in Dakar, April 2012)

Oh! Eine Bibliothek! Das ist ja total ungewöhnlich! In den meisten Häusern hier findest du das nicht. (tubaabesse in Dakar, Juli 2013)

[Über eine *libraire par terre*, informeller Buchhandel, bei dem Bücher oft auf dem Boden auf Tüchern ausgebreitet werden:] Schau! Die ganzen Bücher liegen einfach so auf der Straße rum. (tubaabesse in Dakar, März 2012)

[Über einen Schwarzen:] Ein sehr intelligenter Mann, sehr belesen. (weiße Frau in Berlin, September 2012)

Hör auf, mir immer von ‚Bibliothek‘ zu erzählen. In der BU [*bibliothèque universitaire*, Uni-Bibliothek] gibt es gar nichts. (Senegalesischer Diaspo in Frankfurt, Mai 2013)

(Notizen 2012 und 2013)

Im Alltag sind solche Aussagen, die Afrika und Buchkultur zu Gegensätzen machen, häufig zu hören. Erklärungsansätze, die auf solche Sätze folgen, variieren zwischen kulturalistischen, biologistischen („Lesen liegt nicht in der Afrikanischen Natur“, „es fehlt das Bewusstsein für den Mehrwert von Büchern“, „es fehlt die Kultur des literarischen Salons“ usw.) und ökonomischen Thesen („Es fehlen die Ressourcen“, „die Infrastruktur“ usf.). Sie alle laufen auf eine gleiche Diagnose hinaus: dass das Buch etwas sei, an dem es Afrika/Afrikaner*innen ‚mangle‘ und ferner, dass dies ‚zu bedauern‘ sei.

Dieses Stereotyp ist aus Kolonialzeiten bekannt.

Das [kolonisierte] Volk *liest* nicht. (Memmi 1957, 126, Herv. C.B.)¹¹⁵

Es reiht sich in die breitere kolonial-rassistische Konstruktion Afrikas als ‚orale‘, ‚schriftlose‘ ‚Nicht-Gesellschaft‘ (Mudimbe 1988, 1, 4).

[The Native is] simple, proud, indolent, *doesn't write* and insofar doesn't register. (Mbembe 2001, 33, Herv. C.B.)

Da Schrift und Vernunft im bibliophilen Diskurs vermennt sind, wird das Fehlen der Schrift/des Buches mit dem Fehlen an Vernunft, Menschsein, Kultur und Geschichtlichkeit gleichgesetzt: Keine Schrift → keine Vernunft → kein Menschsein → keine Zivilisation. So symbolisiert die

¹¹⁵ Im Original: „Le peuple ne lit pas.“

Idee des ‚Mangels am Buch in Afrika‘ im kolonialen Diskurs ‚Primitivität‘ und ‚Barbarei‘ (Vansina 1961; Diagne 2013a, 69ff., 2011; Mbembe 2001, 1, 8). Demgegenüber wird die Nähe zum Buch und Schriftlichkeit zum „[herausragenden] Markenzeichen der europäischen Kultur insgesamt“ (Sting 1998a, 112) und die Verbreitung der Buchkultur als das „integrale Moment des neuzeitlich-europäischen Selbstverständnis“ (ebd., 36) gefeiert. Die Intensität der Identifikation der westlichen Kultur mit Buchkultur ist erkennbar

- im Kampf gegen „Analphabetismus“ und buchbezogener Pädagogik ab dem frühesten Kindesalter,
- in der Förderung nationaler, städtischer und akademischer Bibliotheken sowie zivilgesellschaftlicher Bibliotheks- und Archivprojekte,
- in der Vielfalt an Büchern, Ausstellungen über das geschriebene Wort und das Buch: Studien der *Book-History*, Ausstellungen wie *The Ends of Libraries* (New York 2013), *Ecstatic Libraries* und *Ecstatic Alphabet* (New York 2012), *Le Parcours des Livres* [Parcours der Bücher] (Paris 2014), eine Kunst-Aktion in Paris, bei der wichtige literarische Zitate in der Métro angebracht werden (Paris 2014) usw.,
- in der Vielfalt an Produkten, die der Liebe zum Buch Ausdruck verleihen (Buch als dekoratives Motiv auf Gegenständen, Kalender über die schönsten Bibliotheken der Welt, Privatbibliotheken, lesende Frauen...),
- in den multiplen Maßnahmen zum Schutz des schriftlichen Erbes, insbesondere originaler Manuskripte (Staatsbibliothek zu Berlin),
- in der Sorge über die Zukunft des geschriebenen Wortes, des Buches aus Papiers, des Originals, der Bibliothekskultur und des Lesens im digitalen, „postliterarischen“ Zeitalter (Manguel 2011, 284, 189; UNESCO-Konferenz *The Book of Tomorrow: The Future of the Written Word* in 2011) bzw. deren symbolische Einflechtung in die digitale Schriftkultur (Siehe die Abbildungen *Das Buch als Konzept auf dem Markt der digitalen Waren 1 und 2*),
- in der Sorge um die Zukunft der „Bibliodiversität“ im neoliberalen Kapitalismus: Petition gegen Büchervernichtung in Berliner Bibliotheken,¹¹⁶ transversale Texte gegen den Zwang zur Verlagskultur von eicpc,¹¹⁷ das Manifest für Bibliodiversität der Allianz unabhängiger Verlage aus Frankreich.¹¹⁸

Gesellschaft, Staat und Markt sind am Projekt der „Literalisierung aller Lebensbereiche“ (Sting 1998b, 46) beteiligt.

¹¹⁶ Siehe die Petition gegen Rationalisierung in Berliner Bibliotheken (<https://www.openpetition.de/petition/online/buechervernichten-in-berlin-bibliotheken-werden-kaputt-rationalisiert>, 06.02.2014).

¹¹⁷ Siehe den Text *Die Mitte der transversalen Texte*, Juni 2014 (<http://transversal.at/transversal/0614/eicpc/de>, 15.04.2014).

¹¹⁸ Siehe das Manifest für Bibliodiversität (<http://www.alliance-editeurs.org/bibliodiversite-manifeste-pour-une.1075?lang=fr>, 15.04.2014). Notizen 2013 und 2014.

Abbildung 3: Das Buch als Konzept auf dem Markt 1 (2013)¹¹⁹



Abbildung 4: Das Buch als Konzept auf dem Markt 2 (2013)¹²⁰



Wie beschrieben wird das Buch mit ‚Intelligenz‘, ‚kosmopolitisch-demokratischem‘ Bewusstsein und ‚Zivilisation‘ assoziiert. Debatten,

- die das Phänomen der ‚Massenschriftlichkeit‘ in Verbindung mit ‚Massenintelligenz‘ setzen (Becker 1973, 126, Melvyn Bragg im Blog *Philosophy for Life*, Juli 2012¹²¹);
- Europa als Europa der Erkenntnis, des kritischen Bewusstseins und der Meinungsfreiheit zu definieren beabsichtigen (Khelifaoui 2009, 21f.; Langenohl 2009, 27, Garcia 2008);
- die Entwicklung komplexer moderner Wissensgesellschaften oder intelligenter Städte als westlich naturalisieren (Komminos 2008; Madanipour 2013);

¹¹⁹ Foto: Céline Barry.

¹²⁰ Foto: Céline Barry.

¹²¹ Siehe den Blog *Philosophy for Life*, 04.07.2012 (<http://www.philosophyforlife.org/melvyn-bragg-on-the-rise-of-the-mass-intelligentsia/>, 20.04.2014).

- den Zugang zu Buch und Bibliothek als Menschenrecht und als in Europa gegeben hinnehmen (BSF, UNESCO),

zeigen, dass das Buch mit der Konstruktion einer ‚intelligenten‘ Gesellschaft zusammenfällt. Sie konstituieren die ‚westliche Gesellschaft‘ als mittels des Buches ‚aufgeklärt‘, ‚komplex‘, ‚entwickelt‘, ‚modern‘ (Sting 1998a, 32; Goetsch 1994, 7; Lyons 2008, 62). Im hegemonialen Diskurs sind dies die Eigenschaften, die eine ‚Zivilisation‘ voraussetzt.

Während Afrika und das Buch als Gegensätze konstruiert werden, wird das Buch als Symbol für ‚Zivilisiertheit‘ im Westen unter hohen Investitionen *kultiviert*. Da das Buch in der westlichen Bibliophilie als Kriterium dient, ‚überlegene Zivilisierte‘ von ‚unterlegenen Barbaren‘ zu trennen (Sting 1998a, 116, 201), trägt es zur Hierarchisierung von ‚Afrika‘ und ‚Westen‘ bei, die als Schwarz und weiß rassifiziert sind (Mudimbe 1988; Fanon 1961; Eze 2010; Mbembe 2001; Hesse 2007; Ruscio 2013). Indem sie die Hierarchisierung von Afrika und Westen stützt, ist Bibliophilie an der Rassifizierung der Welt in Schwarz und tubaab beteiligt. Mit anderen Worten: Westliche Bibliophilie ist tubaab.

Die koloniale Politik des Buches

Das Selbstverständnis als ‚buchnahe‘ Kultur, als Buchkultur, funktioniert im kolonialen Diskurs als Indiz für die Überlegenheit des Westens gegenüber Afrika. Bekanntlich dienen westliche Überlegenheitskonstruktionen dazu (neo-)imperiale und (neo-)koloniale Gewalt zu legitimieren. Indem suggeriert wird, dass koloniale Präsenz das Ziel verfolge, ‚überlegene‘, ‚entwickelte Kultur‘ in die Kolonie zu bringen und ihr damit zu einem ‚zivilisierten‘ Status zu ‚verhelfen‘, wird Kolonialismus als Wohlfahrtsprojekt zugunsten der Kolonisierten redefiniert (Spivak 1988; Mohanty 2003a; Mbembe 2001, 34ff.).

Es ist alltäglich zu beobachten, wie sehr der bibliophile Diskurs von der Idee geprägt ist, dass es wichtig sei ‚westliche Buchkultur‘ zu verbreiten.

[Anlässlich der kritischen Perspektiven eines Afrikaners auf Rekolonisierungsprozesse:] Hast du das alles schon mal irgendwo aufgeschrieben? (weißer Filmemacher in einer Doku über antikolonialen Widerstand heute in Burkina Faso, 2014)

Man könnte hier mal eine Bibliothek einrichten, in der es aktuelle Bücher gibt. (tubaabesse in Dakar, 2012)

Die Timbuktu-Manuskripte müssen schnell gerettet werden, sonst macht das niemand. (tubaabesse in einem Video-Aufruf für eine Petition zur Rettung der alten arabischen Bibliotheken in Mali, 2012)

Ich werde schauen, was sich tun lässt, damit hier [in Dakar] endlich Straßenschilder angebracht werden. So kann man sich ja gar nicht orientieren. (tubaab Kultur-Beauftragter in Dakar, April 2012)¹²²

In *Lire, Écrire, Être libre (Lesen, Schreiben, Freisein)* (2015) unterstützt José Morais diesen Gedanken und tut seine Vision einer globalen belesenen/schreibenden Demokratie kund:

[Die] Fähigkeiten zu lesen und zu schreiben, die bereits zu einer tiefen Veränderung des menschlichen Wesens, seiner Lebensweise und Handlungsformen, beigetragen haben, können zu einem historischen Wandel führen, wenn sie verallgemeinert werden: dem Wandel hin zu einer wirklich demokratischen Gesellschaft. [...] Um die Demokratie aufzubauen, *damit wir alle frei sein können, müssen wir alle* *lettrés [des Lesens und Schreibens mächtig, belesen, eng.: literate] sein*, und damit wir in unserem Schriftsystem, dem Alphabet, *lettré* werden, muss das Alphabetisierungssystem grundlegend verbessert werden. (Morais 2015)

Morais Forderung zielt indessen explizit auf die „*pays en voie de développement*“, die Entwicklungsländer, ab, sprich die Ex-Kolonien, die Dritte-Welt, die Länder der Anderen (Mohanty 2003a; Spivak 1988). Den ‚Anderen‘ durch das Buch zu ‚entwickeln‘, ‚menschlich‘ und ‚demokratiefähig‘ zu machen ist ein koloniales Déjà-Vu, das koloniale Orientierungsansprüche reaffirmiert (Fischer-Tiné und Gehrman 2008, 2; Diagne 2013b, 9): Bereits im Kolonialismus symbolisierte das Buch die Mission, Afrika ‚menschlich‘ und ‚glücklich‘ zu machen. Dieser auf rassistischen Stereotypen bauende Leitsatz veranlasste die Einführung der Buchkultur in der Kolonie. Sie kam nicht ohne repressive Gewalt und Disziplinierungsstrategien aus.

Die Verbreitung der Buchkultur und das Glück

Die Idee des Buchs als zivilisatorisches, zu verbreitendes Element ist im Entstehungszusammenhang des europäischen Humanismus zu verorten. Als Schlüssel für eine ‚glückliche‘ egalitäre Gesellschaft gedacht, floss sie beim Aufbau europäischer Nationalstaaten und Imperien in die politische Praxis ein.

Die Republik des Buches

Der Verbreitungsgedanke ist der westlichen Bibliophile seit der Herausbildung der *respublica literaria* (Republik der Gelehrten, *République des Lettres*, *Republic of letters*) im 15. Jhd.

¹²² Notizen 2012 und 2014.

immanent. Diese sich als europäisch¹²³ definierende Gemeinschaft Belesener¹²⁴ machte es sich zum Grundsatz, das hochgeschätzte lateinische literarische und geisteswissenschaftliche Erbe, die „*bibliothèque européenne*“, die europäische Bibliothek, (Deramaix und Société Française des Études Néo-Latines 2006, 11) öffentlich zugänglich zu machen. Das Lesen der in ihr aufbewahrten Bücher sollte die Mitglieder Europas zu aufgeklärten Bürgern der *République des Lettres*, entwickeln. Unter Republik wurde ein universalistisches und kosmopolitisches Zivilisationsmodell verstanden, in der soziale und religiöse Asymmetrien aufgelöst werden. Der Austausch europäischer Bücher, die, wie wir wissen, mit Universalität und Intelligenz assoziiert wurden, galt als Fundament für die Herausbildung eines nationenüberschreitenden *esprit européen* (europäischer Geist). Die *republica literaria* gewann durch die Emergenz des Buchdrucks, mit der Bücher einfacher produziert und in Zirkulation gebracht werden konnten, an Einfluss (Cavaillé 2007; Fumaroli und Lion-Violet 2005; Moreau 2016). Es lässt sich von einer *Republik des Buchs* sprechen.

Diese Vision wurde in der Aufklärung, der Epoche, in der sich die universalistische Idee der *Euromodernity* maßgeblich herausbildete (Comaroff und Comaroff 2011, 1, 3), bekräftigt. Im nationalstaatlichen Kontext galt das Buch zunehmend als Voraussetzung für die Entwicklung einer aufgeklärten Nation (*nation éclairée*). Dementsprechend wurde es zum Symbol europäischer Nationen.¹²⁵ Indem es in die Verfassungen einfluss, wurde die Figur des ‚Nicht-Belesenen‘ zum ‚Anderen‘ der Nation, zum ‚Nicht-Bürger‘ (Morrison 1992, 65; Paulo, Afonso, und Magalhães 2002). In der *Troisième République* (1870-1940) wurde das Buch, um auf den französischen Kolonialkontext zurückzukommen, vor allem ab 1887 durch die gesetzlich verordnete allgemeine, kostenlose Schulpflicht institutionalisiert. Dieser Prozess wurde von einem kontinuierlichen Anstieg der Produktion an Büchern, Zeitschriften, Magazinen, Zeitungen und der Diversifizierung literarischer Formen begleitet (Horellou-Lafarge und Segré 1996, 11f., 14).

¹²³ In diesen Kreis eingeschlossen: italienisch, französisch, englisch, österreichisch, flämisch und später auch preußisch.

¹²⁴ In Französischen Texten wird ‚Belesene‘ mit dem Begriff *lettré* umschrieben (in englischen *literate*). Gemeinhin wird das Konzept mit ‚Gelehrte‘ ins Deutsche übersetzt. Mit ‚Belesene‘ stelle ich die Nähe zum Buch her.

¹²⁵ Für den deutschen Kontext siehe z.B. Erlin (2010, 47); für den französischen siehe Horellou-Lafarge und Segré 1996. Siehe Anderson 2006 zur Schrift als nationales Identifikationsmerkmal und Torpey, der anhand der Theorien von Michel Foucault und Anthony Giddens herausarbeitet, wie der moderne Staat auf Schriftlichkeit fußt (2000, 15f.) und disziplinierend wirkt.

Abbildung 5: Französische Republik der Belesenen (1889)¹²⁶



Die Entwicklung der ‚lesenden Republik‘ im 19. Jahrhundert fällt indessen mit der Hochzeit des französischen Imperialismus und Kolonialismus zusammen. Mit zunehmender Präsenz in den Kolonien wurde der Gedanke der Verbreitung westlicher Bildung – im figurativen Sinn: des westlichen Buches – auf die „*Plus Grande France*“, das Größere Frankreich, (Chambarlhac 2005, 6) ausgedehnt.

Die Kolonialmächte haben, vielleicht ohne es zu beabsichtigen, die Bildung [*éducation*, auch: Erziehung] der rückständigen Gesellschaften des Planeten [*sic!*] übernommen. Seien wir gute Erzieher [*éducateurs*] und bereiten wir gute Europäer vor. (Kolonialgouverneur Deschamps um 1940 zit. in Seck 1993, 54)

Durch die Vermittlung westlicher bzw. französischer Bildung sollten Kolonisierte ‚europäisiert‘ und damit ‚zivilisiert‘ werden. Der französische Kolonialismus inszenierte sich also als *pädagogisches* Projekt (Seck 1993, 18, 50f., 54f., 119, 176; Mudimbe 1988, 1; Diagne 2013b, 9; Thioub 2005, 75; Bancel, Blanchard, und Vergès 2003, 96f.).

Den Kolonisierten das Glück der Belesenen bringen

Typisch für die Kolonialherrschaft ist die Verquickung von Bildung, Menschsein und Rechtsfähigkeit. Im Essay *Of Commandment* (2001) geht Achille Mbembe darauf ein, dass koloniale Herrschaft bei ihrer Etablierung auf einem rassistischen juristischen System fundierte,

¹²⁶ Gemälde *En classe, le travail des petits a été réalisé* von Jean Geoffroy (1889) (<https://www.histoire-image.org/de/etudes/modele-instruction-republicaine>, 14.08.2018).

in dem die Kolonisierten als ‚Nicht-Menschen‘ klassifiziert wurden (27, 33). So konnten sie auf legale Weise ausgebeutet werden können (Kapitel 3, *Die koloniale Politik des Papiers*).

Consigned unilaterally to a sort of minority without foreseeable end, [the colonized] cannot be a subject of politics, a citizen. [...]The figure of obedience and domination in the colony rests on the assertion that the state is under no social obligation to the colonized and this latter is owed nothing by the state but that which the state, in its infinite goodness, has deigned to grant and reserves the right to revoke at any moment. (Mbembe 2001, 35)

Die Absprache von Menschsein geht mit der Absprache von Bürgerrechten einher. Parallel dazu wurde im Assimilationsprojekt suggeriert, dass ein Kolonisierter durch den Erhalt eines bürgerlichen Status (*citoyen*) als *assimilé* (Assimilierter) oder *évolué* (Fortgeschrittener) *rechtsfähig* werden könne. Mit diesem Status unterlag ein*e Kolonisierte*r fortan der republikanischen Gesetzgebung und konnte (theoretisch) französische Bürgerrechte, *Menschenrechte*, einklagen und an der Polis teilhaben (Eze 2010, 34f.; Mamadou Diouf 2001b). In der kolonialen Ideologie wird derweil betont, dass sich Kolonisierte als dessen ‚würdig‘ erweisen und belegen müssen, dass sie sich an das französische Modell assimiliert haben (Ahmed 2010, 133; Seck 1993, 52, 55). Bildung, in Form von Diplomen, wurde als favorisiertes Mittel eingesetzt, um den Assimilationsgrad eines Kolonisierten zu evaluieren (Kapitel 3, *Die koloniale Politik des Papiers*).

Ahmed macht indessen dafür aufmerksam, dass die koloniale Zivilisierungsmission als Glücksmision verstanden werden muss. Sie hegt den Anspruch, den Kolonisierten das Glück der ‚Rechtsfähigen‘, der ‚Zivilisierten‘, der ‚Menschen‘ zu vermitteln. Bildung erscheint als ‚Hilfe zum Glück‘: Sie soll die Kolonisierten auf das Glück der Belesenen vorbereiten, ihnen beibringen glücklich zu sein.¹²⁷ In diesem Kontext wurde das Buch (Lesen und Schreiben) von der Kolonialregierung immer wieder als Bedingung für die Erlangung des bürgerlichen Rechtsstatus festgelegt.¹²⁸

¹²⁷ Siehe Kapitel 5, *Schule als tubaabisierungsinstanz*, Ahmed 2010, 125, 128f.

¹²⁸ Im folgenden Zitat des Generalgouverneurs William Ponty, in dem er radikal gegen die politische Partizipation von Schwarzen ausspricht und das Wahlrecht für *originaires* (Kapitel 3, *Die koloniale Politik des Papiers*) einschränken will, ist der Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit und Rechtsanspruch höchst anschaulich:

Jetzt sollen wir von der Kontrolle der Angelegenheiten ausgeschlossen werden, durch wen? durch unsere Gehilfen, unsere Nachahmer, Fischer, Leute einer anderen Rasse, Unwissende, Fanatiker, *die zu 90% Analphabeten sind*. Wir [Franzosen] sind dagegen, dass morgen 10 000 muslimische Lebu¹²⁸-Stimmen wählen gehen in Dakar, einer großen metropolitischen Stadt, einem Kriegsort, einem internationalen Hafen, einer Lebu-Gemeinde, die aus *schwarzen fanatischen, unwissenden Analphabeten besteht*... Sie werden über Streitkräfte verfügen und sie gegen uns wenden, gegen die Polizei, mit der sie stets Konflikte haben... Ich wage zu behaupten, [...] dass das aktuelle Wahlmodell mit all seinen Unsicherheiten, seiner Unvorhersehbarkeit, seinen Lücken, den immensen Privilegien und deutlichen

Dementsprechend symbolisiert es das koloniale Versprechen auf ‚Menschsein‘ und ‚Menschenrechte‘ bzw. ‚Glück‘, das mit Assimilation einhergeht (Coquery-Vidrovitch 2001, 293ff.; Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 365). Das Buch ist Teil des imperialen Glücksprojekts. Den Kolonisierten soll das Glück der Belesenen gebracht werden.

Insbesondere in den französischen Kolonien war es, dem westlichen Modell entsprechend, primär die Aufgabe der Schule Buchkultur zu verbreiten. Aufgrund ihrer Nähe zum Buch – Rodney (1972) bezeichnet sie treffend als „*bookish education*“ (297) – wurde sie zu einer der wertvollsten Phasen des Lebens idealisiert, während handwerkliche Arbeiten devalorisiert wurden (Blanchard und Bancel 2006, 38; Sting 1998a, 124, 188; Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 364, 370; Rodney 1972, 297). Im Datenmaterial, das sowohl historischen als auch zeitgenössischen Inhalts ist, tritt der Auftrag der Schule tubaab Buchkultur zu verbreiten, besonders hervor, wenn die Semantik analysiert wird, die die Schule umgibt. Schule erscheint als Ort des Buches, des Blatt Papiers, des Stiftes, des Hefters, des Blocks, des Schreibtisches, der Dossiers, der Fotokopie, der Listen, der Einschreibungen, der Immatrikulationen, der Aufsätze, der Text-Rezitation, der Klausuren, der Diktate, der Unterschriften usw. Der Schulbesuch entpuppt sich als Tür zur Buchkultur (Code-Name *Schule: Prenons les cahiers!*).¹²⁹

Ein weiteres Moment der Einführung von Buchkultur war der Aufbau von Archiven¹³⁰ und Bibliotheken für wissenschaftliche und pädagogische Zwecke – von denen die einen nur selektierten Kreisen und die anderen breit zugänglich waren (*bibliothèques populaires*).¹³¹ Der Topos der Kultivierung des Buches bzw. des Papiers in der Kolonie ist im folgenden Dokument aus dem Jahre 1937, in dem der Generalgouverneur Geismar beim Oberverwalter Dakars ein neues AOF-Archiv beantragt, gut herauszulesen. Auch tritt hier die Dimension der systematischen Organisation von Wissen zum Vorschein, die die Moderne prägt (Foucault 1966). Auch sie wird in die Kolonie transportiert.

Ungerechtigkeiten ein gefährliches Ferment im Schoße der AOF darstellt und dessen Umsetzung in diesem im Entstehen begriffenen Organ verhängnisvolle Konsequenzen haben kann. (um 1910, zit. in Thiam 1997, 257)

¹²⁹ In-vivo aus einem Interview mit Khadija (*Nehmen wir die Hefte!*).

¹³⁰ Eine Ironie der Studie war, dass ich in den kolonialen Archiven der AOF und Senegals nach der kolonialen Dimension von Archiven suchte. Vor allem das Dossier 1G6 erwies für dieses Thema relevant (Notizen 2013-2014).

¹³¹ Ebd.

Die Archive und Bibliotheken der Generalregierung der AOF in Dakar befinden sich in der Reorganisation. Demnächst wird ihnen neuer Raum zugeteilt. Dies wird zum Ergebnis haben, dass die *Konservierung* sicherer, die Kommunikation *besser klassifizierter und einfacher inventarisierter Dokumente* leichter werden sowie *Listen und Register* erstellt werden, damit Beauftragte und Einzelne jederzeit eine *unmittelbar zugängliche und gesicherte Dokumentation* erhalten können. Ein paläographischer Archivist, der die Mission hat, über den guten Verlauf dieser Arbeiten zu wachen, ist neulich nach Dakar entsandt worden.

Kürzlich ist das Interesse an *schriftlichen Dokumenten* und mündlichen Traditionen für die Erforschung der afrikanischen Geschichte betont worden. Dies ist sicherlich eine *wertvolle Quelle originaler Dokumente*. Jedoch würden sie ohne die Studie der entsprechenden *Bibliographie*, ohne einen ernsthaften *Vergleich mit den [schriftlichen] Dokumenten* ihren Wert nicht umfassend entfalten können. Daher müssen die Kolonien entsprechend ihrer Ressourcen *Bibliotheken besitzen, in denen das Wesentliche, das über sie geschrieben wurde, zusammengetragen, klassifiziert und kommunizierbar ist*. Vor allem muss die eigentliche Geschichte der Kolonisierung gemacht werden [*faire l'histoire*, wörtlich: Geschichte machen, i.S.v. Geschichte schreiben] und *dies kann nur anhand von Archiven erfolgen*. [...]

Mit dem Versuch, die sich auf dem Territorium der AOF befindenden Archive *bestmöglich zu schützen und zu organisieren*, verfolgen wir das einzige Ziel eine bessere *Kenntnis* der Geschichte zu vermitteln und die sichtbaren Überbleibsel einer noch wenig bekannten Zeitgeschichte zu *schützen*. In einem solch jungen Land altern die Archive schnell und die ältesten Archive, die in der AOF *konserviert* sind, sind daher der modernen Geschichte Frankreichs *zuzuordnen*.

Die Akteure leben noch oder sind kürzlich von uns gegangen und sind bereits vergessen. Mit Geschwindigkeit *zerstört* das harte Klima *die Papiere*, auf denen die *Erinnerungen* an [diese Akteure an uns] vorbeiziehen. (Geismar, 1937)¹³²

Die Mission Buchkultur in der Kolonie zu verbreiten, wird in dieser Passage, in der es konkret um die Verbreitung der *Archiv-Kultur* geht, als *Sorge* formuliert. Das Buch muss nicht nur produziert und eingeführt werden. Es soll darüber hinaus geschützt werden. In den Richtlinien des Archivs, das auf den obigen Antrag einschließlich einer neuen Bibliothek eröffnet wurde, sind die Aspekte der Verbreitung und der Sorge ebenfalls präsent, während sich die Sorge um das Buch/das Dokument nunmehr in einem disziplinierenden Tonfall niederschlägt.

Erster Artikel – Das Archiv der Generalverwaltung wird auf der Basis der folgenden Richtlinien errichtet. Jegliche Dokumente der Generalverwaltung werden durch den Bibliothekar-Archivisten *konserviert, klassifiziert, verzeichnet, inventoriert und kommuniziert*.

Art. 2. – Die Archive der Regierung umfassen *historische Dokumente* aus den Kolonien, Kreisen, Posten und allen anderen Orten, an denen die Administration anwesend ist. Sie können Dokumente über die AOF in *Buchhandlungen* oder von Privatpersonen abkaufen [...].

Art. 6. – Kein Element des Archivs darf aus dem *Depot* entwendet werden (außer in Ausnahmefällen). [...]

Art. 14. – Die Dokumente des Archivs oder der Bibliothek können nur durch *Fotokopien* reproduziert werden, nicht mittels *Transparentpapier*.

¹³² Ebd.

Art. 15. – Als *rar klassifizierte Veröffentlichungen* können nur durch die *Autorisierung* durch den *Bildungsinspektor* entwendet werden.

Art. 16. – Jede Veröffentlichung, die ein Autor anhand der Dokumente des Archivs oder der Bibliothek geschrieben hat, *muss* in *zweifacher Ausgabe in der Bibliothek hinterlegt* werden. Sind Dokumente vervielfältigt worden, sind ebenfalls zwei Exemplare jeder Aufnahme zu hinterlegen. (Geismar, 1937)¹³³

Diese beiden Schriftstücke wurden in einer Zeit aufgesetzt, in der die Kolonialregierung sich darauf einrichtete dauerhaft zu herrschen. Bücher, historische Dokumente, Papiere, Archive, Bibliotheken und jegliche Techniken zu ihrem Schutz stehen im Zeichen der Verewigung der Kolonialherrschaft.

Zwischenfazit. Buchkultur und Unschuld

Der westlichen Buchkultur wohnt ein universalistischer Verbreitungsgedanke inne, der im imperialen Kontext globalisiert wird. Das *Empire* durch Schule und Buch zu erziehen, zu assimilieren und ‚glücklich‘ zu machen wird als caritativer Akt dargestellt (Fanon 1959, 276f.; Seck 1993, 21; Rodney 1972, 275). Als Teil der kolonialen Ideologie dient das Buch dazu, die von rassistischer Gewalt geprägte Kolonialgeschichte in ein ‚menschenfreundliches‘ ‚glückliches‘ Ereignis umzuwandeln (Mbembe 2001, 3; Eze 2010, 29f.; Ahmed 2010, 123).

Becoming cultivated and civilized, understood as becoming European, is presented as both a compensation for past loss and the avoidance of future misery. [...] To become British is to accept empire as the gift of happiness, which might involve as an implicit injunction to forget or not to remember the violence of colonial rule. (ebd., 128, 131)

Was Ahmed im Hinblick auf den britischen Kolonialismus beschreibt, trifft auch auf den französischen zu. Schließlich ist insbesondere die französische Version der Kolonisierung für ihre Glücksideologie bekannt: Die Idee der „glücklichen Kolonisierung“ (Bancel, Blanchard, und Vergès 2003, 16), des „Traums, aus 100 000 *sujets* französische Bürger zu machen“ (Coquery-Vidrovitch 2001, 285), ihnen durch Bildung zu einem „besseren Leben“ (P. M. Diop 1997, 1086) verhelfen zu wollen und die Welt zu befrieden durchzieht den kolonialen Diskurs. Dass diese Sicht der Dinge den französischen Diskurs auch heute bestimmt, zeigten das 2005 verabschiedete *Gesetz zur Anerkennung der Nation* oder die Rede des französischen Präsidenten in Dakar 2007, bei denen an der ‚guten‘, ‚glücklichen‘ Seite der Kolonisierung explizit festgehalten wird (Boilley 2005; Diagne 2008).

¹³³ Geismars Verordnung zu den Archiven und der Bibliothek der Generalregierung der AOF (*Arrêté concernant les dépôts des Archives et la Bibliothèque du gouvernement général de l’AOF*), Dakar, 26. März 1937 (Ebd.).

Die Politik der kolonialen Bibliothek

Das „Humanisierungsprojekt“ (Membe 2001, 27) bzw. ‚Glücksprojekt‘ ist davon abhängig, dass der zu ‚zivilisierende‘ Andere als ‚unvollständig‘ gilt. Erst dann erscheint es als ‚legitim‘, ihm zur Vollständigkeit zu ‚verhelfen‘. Valentin Mudimbe spricht von einem Status der Marginalität, der Afrika als immerwährend ‚aufholbedürftig‘ und den Westen als ‚bereits angekommen‘ essentialisiert bzw. rassifiziert (Mudimbe 1988, 5; Silva 2007, xxviff.). An Fanon anknüpfend sehen Jean und John Comaroff (2011) in dieser teleologischen Konstruktion ein Fundament des Aufklärungsdiskurses.

Western enlightenment thought, has, from the first, posited itself as the wellspring of universal learning, of Science and Philosophy, uppercase; concomitantly, it has regarded the non-West – curiously known as the ancient world, the orient, the primitive world, the underdeveloped world, the developing world, and now the global south – primarily as a place of parochial wisdom, of antiquarian traditions, of exotic ways and means. Above all, of unprocessed data. [...]

The accomplishment of anything like the real thing, the Euro-Original, is presumed, at worst, to be flatly possible, at best to be deferred into a distant, almost unimaginable future – to which, as Fanon (1967: 121) put it, if the colonized ever *do* arrive, it is „too late.“ Everything is „already anticipated, thought out, demonstrated, made the most of.“ To the degree that, from a Western perspective, if the global south is embraced by modernity at all, then it is an outside that requires translation, mutation, conversion, catch-up. (1f.)

Die Erfindung des Bedarfs an Buchkultur und die Mission durch das Buch zu ‚helfen‘ sind miteinander verschränkt. Denn:

The invention of needs always goes hand in hand with the compulsion to help the needy, a noble and self-gratifying task that also renders the helper’s service indispensable. (Minh-Ha 1989, 89)

Trinh Minh-Has Gedanke lässt sich in Bezug auf die Mission des Glücks der Belesenen, die als die ‚Wissenden‘ gelten, noch konkretisieren:

.... [This] raises the centrality of the functionality of ignorance, the importance of declaring most people most of the time as unworthy [...] [, and of] making them „take on“ this identification as if it were their only useable, exchangeable, „I.D.“ (Corrigan 1986, zitiert in Giroux 1987, 13f.)

Der rassifizierende Othering-Prozess Afrikas bei dem der unterlegene Status des Afrikanischen Subjektes als ‚deviant‘, ‚buchfern‘, also ‚nicht gebildet‘, ‚nicht-rational‘, ‚nicht-menschlich‘ und daher ‚nicht-glücklich‘ *erfunden* wird (Ali A. Mazrui 2005; Fanon 1952, 137, 153ff., 249; Mbembe 2001, 3), ist das Fundament der Mission des Glücks der Belesenen.

For happiness to become a mission, the colonized other must first be deemed unhappy. The imperial archive can be considered as an archive of unhappiness. Colonial knowledges constitute the other as not only an object of knowledge, a truth to be discovered, but as being unhappy, as lacking the qualities [i.e. reading/writing] or attributes [i.e. possession of the book] required for a happier state of existence. (Ahmed 2010, 125)

Im Folgenden beschreibe ich unterschiedliche Strategien der Erfindung des ‚nicht-belesenen‘ Afrikanischen Subjekts. Wie sich zeigt, musste proaktiv und beständig in dieses rassistische Stereotyp investiert werden, um es aufrechtzuerhalten. Denn, und das hat Judith Butler in Bezug auf die Vergeschlechtlichung erklärt, sind Prozesse der sozialen Konstruktion nie vollständig abgeschlossen.

Indeed, the construction of gender [or, for instance, race] operates through exclusionary means, such that the human is not only produced over and against the inhuman, but through a set of foreclosures, radical erasures, that are, strictly speaking, refused the possibility of cultural articulation. Hence, it is not enough to claim that human subjects are constructed, for the construction of the human is a differential operation that produces the more and the less „human,” the inhuman, the humanly unthinkable. These excluded sites come to bound the „human” as its constitutive outside, and to *haunt those boundaries as the persistent possibility of their disruption and rearticulation*. (Butler 1993, 8, Herv. C.B.)

Um die Bedrohung der Dichotomie Afrika vs. Westen einzudämmen, wird neben der Konstruktion des ‚Afrikanischen Anderen‘ dafür gesorgt, dass die Figur des ‚Afrikanischen Anderen‘ kohärent, statisch und dogmatisch bleibt (Mudimbe 1988, 3; F. Cooper und Stoler 1997, 1, 11). Dies erfolgte durch die strenge Regulierung der Inhalte, die in der *bibliothèque coloniale*, der kolonialen Bibliothek, (Mudimbe 1988) produziert werden. Um mit dem Selbstbild der Kolonialmacht als ‚helfend‘ nicht in Widerspruch zu stehen, ist ferner erforderlich, ihre Kontrolle für notwendig erscheinen zu lassen. Eurozentrismus und weißsein erfüllen hierfür wichtige Funktionen. Diese Ebenen des kolonialen Diskurses werden nun entlang der Symbolik des tubaab Buches schrittweise erörtert.

Der ‚buchferne Kontinent‘ als Topos der kolonialen Bibliothek

Um sicherzustellen, dass der Andere nachhaltig ‚anders‘ und der ‚Hilfe bedürftig‘ erscheinen, ist das Kolonisierungsprojekt von der kontinuierlichen Produktion des ‚Wissens über Afrika‘ begleitet worden. Dieses Wissen wird in der sogenannten *bibliothèque coloniale*, der kolonialen Bibliothek gesammelt, geordnet, zur Disposition gestellt. Während Vertreter der imperialen Kultur sich dazu hinreißen ließen, die Produktion von *Schriften* über Afrika als Ausdruck einer dem Westen innewohnenden selbstlosen Liebe zum Buch zu interpretieren,¹³⁴ betont Mudimbe in *The Invention of Africa* (1988) die herrschaftsdienliche Funktion des imperialen Willens zum Wissen (Willinsky 1998, 26): kolonial-rassistische Bilder von Afrika zu produzieren. In Anlehnung an die Theorie Foucaults (Foucault 1966) macht er darüber hinaus eine Spezifität

¹³⁴ Siehe zum Beispiel Gustave Hombergs (1929) Lobpreisung der kolonialen Reiseliteratur (144f.).

der kolonialen Bibliothek aus, die ihr ihre Wirkungsmacht verleiht: Sie wird als ‚wissenschaftlich‘ definiert.

R. Thornton claims that „*the discovery of Africa was also a discovery for paper*. Had the great Victorian travelers not written anything it would not be said today that they had ‚discovered‘ anything.” Strictly speaking, however, it seems difficult to prove in a convincing way that “Livingstone, Stanley, Burton, Grant, Speke and others entered into the enterprise for the sake of the text” (Thornton, 1938: 509). Other students can invoke other motives such as the classical ones of curiosity, courage, generosity, contempt (Killingray 1973: 48).

At any rate, the explorer’s text is not epistemologically inventive. It follows a path prescribed by a tradition. Expedition report only establish a concrete, vivid representation of what paintings and theories of social progress had been postulating since Baroque period. In what the *explorer’s text* does reveal, it brings nothing new besides visible and recent reasons to validate a discipline already remarkably defined by Enlightenment (Lévi Strauß, 1973: 45-56). The novelty resides in the fact that the discourse on „savages” is, for the first time, a discourse in which an explicit political power presumes the authority of a scientific knowledge and vice-versa. Colonialism becomes its project and can be thought of as duplication and a fulfilment of the power of Western discourses on human varieties.

The development of anthropology, which up to the very end of the eighteenth century was sought within travellers’ narratives, now takes a radical turn. From now on, it will develop into a clearly visible power-knowledge political system. (Mudimbe 1988, 15f.)

Von diesen Gedanken ausgehend arbeitet Mudimbe heraus, wie die Disziplin der Anthropologie die rassistischen Paradigmen der ‚weißen Überlegenheit‘ und der Dringlichkeit der westlichen Expansion forcierte (ebd., 17ff., 20). Zum Topos des ‚buchfernen Kontinenten‘ zu zählen sind die mannigfaltigen Studien über: mangelnde, spezifische oder deviante Schriftlichkeit im Afrikanischen Kontext; Afrika als essentiell orales Sozialsystem; ‚unvollständige‘ Afrikanische Sprachen (vs. als universell geltende lateinische Sprachen); Fragen der ‚Intelligenz‘, ‚Bildungsfähigkeit‘ von Afrikaner*innen usw. (Diagne 2013a; Seck 1993, 19, 54, 182; Dyer 1997, 24). Auch die Kolonialregierung führte Studien durch, vor allem, wenn es Bedarf an kolonialstaatlichen Rechtskategorien gab (Saada 2002; Fanon 1959, 279).

Mudimbe hält dennoch fest, dass nicht-wissenschaftliche und wissenschaftliche Texte über Afrika einem gleichen diskursiven Vokabular gehorchen (1988, 22). Daher prägt nicht nur das wissenschaftliche Archiv den kolonialen Diskurs, sondern Bücher und Texte über Afrika im Allgemeinen (Vansina 1980, 188). Auch Reiseführer, Schulbücher einschließlich Bilder, Filme, Werbung etc. transportieren die koloniale Ideologie und teilen die Gesellschaft in weiß und Schwarz (Vansina 1980, 188; Camara 2013; Paulo, Afonso, und Magalhães 2002; Yansané 1985, 531; Kelly 2000, 191f., 196; Hund, Pickering, und Ramamurthy 2013).¹³⁵ Sie sind

¹³⁵ Hier zwei Beispielzitate aus den kolonialen Schulbüchern *Deuxième Livret de l’Ecolier Noir. Langage et Lecture correspondant au Programme des Ecoles de Village de l’AOF* (1926) und *Premier Livret de l’Ecolier Noir* (1911). In ihnen kommt die Konstruktion weißer Herrschaft unvermittelt zur Sprache:

Bestandteil der *bibliothèque coloniale*. Das Buch hat in der kolonialen Bibliothek einen festen Platz, wenn zum Beispiel Bilder von Kolonisierten ohne Buch einen Wissens-/Bildungsbedarf suggerieren, oder das Bild eines weißen Mannes, der wohlwollend einem Schwarzen das Lesen beibringt das Glück der Kolonisierung inszeniert (Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 362ff.; Ramsey-Kurz 2007).

Der Status des ‚nicht-belesenen Anderen‘ wurde auch, das merkt Seck an, papierpolitisch festgehalten:

Als ‚unwissend‘ angesehen wurden jene, die nicht ‚in Französisch gebildet‘ [*lettré en français*] waren. So war auf dem Ausweis meines Großvaters, Imam und in Arabisch hoch gebildet [*lettré en arabe*], die Notiz ‚unbelesen‘ [*illettré*] vermerkt. In administrativer Hinsicht galt er als ‚unwissend‘ [*ignorant*]. (Seck 1993, 160, Fußnote 185)

Offizielles Papier ist Teil der Konstruktion des ‚nicht-belesenen kolonisierten Anderen‘. Es steht mit der Wissenschaft in Komplizenschaft, da sie ihm die Informationen liefert, anhand derer die Regierung papierpolitische Rechtskategorien verhängt. Emanuelle Saada schreibt dazu:

In drafting questionnaires and elaborating an appropriate methodology, specialists have to define the very object to be studied. In this process, the work of categorization itself becomes explicit. [...] [Colonial surveys] dramatize the production of categories associated with national and colonial identities more generally. They do so, moreover, across a range of worlds, from academia, to government, to the colonial administration, to [...]the colonial public sphere.

One other feature is important: social surveys do not simply reflect the different meanings given to social categories in a given field. They also shape social identities. Whether monographical or statistical, local or national, [...] surveys objectify the units that they privilege by establishing nomenclatures and typologies, and by separating and regrouping (Anderson, 1991). They are part of the circular relationship between ‚action‘ and ‚knowledge‘, which has historically been a privileged tool in the state’s management of populations (Desrosières, 1998). They thus participate in the construction of identities in a way that goes far beyond the domain of ‚representations‘. [...] [They] are the basis of a number of specific colonial policies and inform the distribution of rights and obligations that concretely define and constitute the situations of these groups. (Saada 2002, 364)

Wissenschaftliche, alltäglich anzutreffende sowie offizielle Formen des Papiers sind also gleichsam in die Produktion des Diskurses über Afrika als ‚buchfernen Kontinent‘ verwickelt.

I go to school. I am a schoolboy. My name is Moussa Diara... [...] Many other children of my age go to school like me. They are my comrades, my co-learners. My teacher is a white man. He is my master. I am his student. I like him and obey him. I have learned to read in the first livret. This year I will read the second one. I will force myself to understand the book after having learned ¹³⁵to speak French well. [...]

I live in Africa. I am an African. I have black skin. I belong to the black race. I am a black African. My teacher is French. He is a European. He has white skin. He belongs to the white race. He’s a white man [*sic!*]. (Kelly 2000, 191f.)

Sie erfüllen in der kolonialen Bibliothek unterschiedliche Funktionen, stützen sich gegenseitig und stehen in engem Dialog mit der Herrschaft.

Die Regeln der kolonialen Bibliothek

Die diskursive Produktion Afrikas gehorcht klaren Regeln darüber, was gesagt werden kann und was nicht (Mudimbe 1988, xf.). So ist in Bezug auf Schriftlichkeit festzuhalten, dass der Diskurs dem Prinzip unterworfen ist *oralité* (orale Wissensvermittlung) abzuwerten oder zumindest als ‚abweichend‘ darzustellen. Gleichzeitig werden Studien zu vorhandenen Schriftkulturen in Afrika entweder marginalisiert oder als Ausnahme dargestellt wird (Ki-Zerbo 1980; Diagne 2013a). Bezeichnend ist auch, dass das Alte Ägypten aufgrund seiner (wissenschaftlich anerkannten) Schriftlichkeit als weiß und mit der westlichen Kultur verbunden konstruiert wird (C. A. Diop 1954).

Die Erfindung Afrikas, seiner Eigenschaften, seiner Geschichte setzt die Unterdrückung gegenläufiger Informationen voraus (Mudimbe 1988). Praxispolitisch erfolgt dies vor allem über Zensur. Afrikanische belesene Gruppen zum Beispiel, die im Laufe der Assimilationspolitik an Gewicht zunahmten und gewaltiges kritisches Potenzial besaßen, erhielten von der Regierung klare Vorschriften in Bezug auf die Inhalte ihrer Publikationen. Journalist*innen und Wissenschaftler*innen, die sich dem widersetzen und subversive Perspektiven öffentlich machten, mussten mit juristischen Verfahren, Sanktionen, Suspendierungen, Geld- und Gefängnisstrafen rechnen (Thiouba 2005, 90; Oloruntimehin 1989, 395). Auch Werke, die später zu Klassikern Schwarzer widerständiger Wissenschaften wurden, konnten meist nur unter erheblichen Anstrengungen veröffentlicht werden. Dies bezeugen die Erfahrungen von Cheikh Anta Diop, der die rassistische These der ‚schriftlosen Nicht-Zivilisation‘ historisch widerlegte, oder von Frantz Fanon, der den kolonialen Rassismus einer materialistischen Ideologiekritik unterzog. Beide mussten sehr dafür kämpfen ihre Studien durchzuführen, sie anerkennen und verlegen zu lassen.

In einem Audio-Porträt über Cheikh Anta Diop läuft eine Originalaufnahme, in der Diop erzählt, welche Skepsis ihm in der Akademie begegnet sei. Lange habe er keine Jury für seine Dissertation finden können. Letzten Endes habe er es geschafft, an der Sorbonne angenommen zu werden, wo er sein Doktorat schließlich mit Auszeichnung absolviert habe. Aber auch im Prüfungsprozess sei er kontinuierlich mit abwertenden Kommentaren konfrontiert worden: über seine „mangelnde Wissenschaftlichkeit“, seine „Emotionalität“, darüber, dass er sich „von

seinen Ressentiments leiten“ lasse. *Er habe „alles gehört“, nur nicht, dass er wissenschaftliche Interessen verfolge.* (Diop, ca. 1960)¹³⁶

Fanons rassistuskritisches Werk *Peau Noire, Masques Blancs (Schwarze haut, weiße Masken)* (1952) war, nachdem er die Veröffentlichung durchgesetzt hatte, in Frankreich lange verboten. Es zirkulierte, wie viele andere kolonialismus- und rassistuskritische Bücher (Thioubo 2005, 85), klandestin.¹³⁷

Bücher und Texte im weiteren Sinn, die nicht den Regeln der kolonialen Bibliothek entsprachen, wurden unterdrückt. Die Kontrolle von Presse, Magazinen und Büchern, einschließlich europäischer und arabisch-muslimischer, sowie die Überwachung von Radio- und Filmproduktionen, Post und Zoll waren aus diesem Grund für die politische Praxis des kolonialen Staates zentral (ebd., 77f., 85f., 90). Diese Formen der Kontrolle der kolonialen Bibliothek lassen mit Jacques Derrida als „*archival violence*“ fassen (2008, 7, 11, 16). Mbembe denkt in die gleiche Richtung, wenn er erklärt, dass

the archive is primarily the product of a judgment, the result of the exercise of a specific power and authority, which involves *placing certain documents in an archive at the same time as others are discarded*. The archive, therefore, is fundamentally a matter of discrimination and of selection... (2002, 20, Herv. C.B.)

Derrida unterstreicht, dass die Gewalt des Archivs eine institutionalisierte Gewalt ist: Sie ist in formellen Richtlinien verankert und durch Institutionen gesichert (2008, 7, 11). In der AOF gehorchte der Aufbau von Archiven und Bibliotheken eurozentristischen Regeln der Konservierung, Klassifizierung, Registrierung, Inventarisierung, Katalogisierung, Sortierung, Lagerung. Eurozentristische Richtlinien bestimmten, welche Dokumente einzuschließen seien, welche nicht, welche wann zu zerstören seien, welche aus den Bibliotheksräumen genommen werden dürfen, wer unter welchen Bedingungen Zugang zu ihnen habe, wer für sie zuständig sei, wer über die Regeln der Bibliothek zu entscheiden habe usw. usf. Ein diskursives Machtgefälle zwischen Kolonisierten und Kolonisierern entstand dadurch, dass – wenn überhaupt – es ausschließlich Kolonisierer, tubaabs, waren, die einen unkontrollierten Zugang zu Archiven, Bibliotheken und Entscheidungspositionen in diesem Bereich hatten. Die Definitionsmacht über die *bibliothèque coloniale* blieb so in tubaab Gewalt.¹³⁸

¹³⁶ Siehe *Archives d'Afrique, Porträt von Cheikh Anta Diop*, 18.05.2013, auf RFI (<http://www.rfi.fr/emission/20130518-1-portrait-cheikh-anta-diop-16>, 20.05.2013).

¹³⁷ Siehe *La Marche du Monde, La Révolution de Frantz Fanon*, 19.11.2011, auf RFI (<http://www.rfi.fr/emission/20111119-1-revolution-frantz-fanon>, 04.06.2013).

¹³⁸ Dokumente zur Einrichtung senegalesischer und AOF-Archive und -Bibliotheken (Notizen 2013).

Die tubaabité der kolonialen Bibliothek

In letzter Konsequenz hätte die Assimilationspolitik bedeutet, dass im Laufe zunehmender Beschulung auch die Kolonisierten (als ‚gebildete‘, ‚assimilierte‘) an der Produktion der kolonialen Bibliothek unkontrolliert hätten teilnehmen können. Wie gesehen war dies jedoch nicht der Fall, die Kolonisierer, die tubaabs, blieben federführend. Um nicht in Widerspruch mit der Assimilationsideologie zu stehen, musste dieser *fortwährende* Ausschluss legitimiert werden.

Wie Paulo, Afonso, und Magalhães (2002) in Bezug auf den portugiesischen Kontext schreiben, verlagert sich die Idee des ‚belesenen Afrikanischen Subjekts‘ mit voranschreitender Kolonialherrschaft. Mitte des 20. Jahrhunderts bedient sich die Kolonialregierung etwa nicht mehr der Repräsentation des ‚nicht-lesenden Afrikaners‘, sondern der des ‚unsachgemäßen Afrikanischen Lesers‘. Er wird in Opposition zum Bild des europäischen ‚adäquaten‘ Lesers, seiner ‚adäquaten‘ Leseräume, Büchereien, Lesepraxen und Schulen gesetzt. Für ‚richtiges‘ Lesen, so die Suggestion, könne allein der Kolonisierer sorgen; der Leselernprozess verlange nach kolonialer Präsenz (ebd., 363, 365, 371).

Once the reader and reading practices have been universalized [in the colony] – as a strategy of cultural legitimation of reading and writing over oral communication –, it becomes essential to define the rules of the game, so that books and reading do not depend solely on the reader’s subjectivity and the privacy of the act of reading. Teaching someone to read a book „properly” is, in this sense, an educational metaphor that conveys to a political logic of social control. (ebd., 371)

Der Orientierungsanspruch Afrikaner*innen ‚sachgemäßes‘ Lesen beizubringen, kristallisiert sich letztlich als Anspruch heraus *europäische* Buchkultur in der Kolonie durchzusetzen: Zum einen durch Beschulung oder gar Schulzwang in der *école française*, in der die Kolonisierten über französische Buchkultur instruiert und benotet werden. Gramscis Worte zum instrumentellen Charakter von Schule und zur Verstrickung von kultureller Bildung und politischer Ökonomie sind hier überaus treffend.

[Jeder] Staat ist ethisch, insofern eine seiner wichtigsten Funktionen darin besteht, die große Masse der Bevölkerung auf ein bestimmtes kulturelles und moralisches Niveau zu heben, ein Niveau (oder Typ), der den Entwicklungsnotwendigkeiten der Produktivkräfte und daher den Interessen der herrschenden Klasse entspricht. Die Schule als positive Erziehungsfunktion und die Gerichte als repressive und negative Erziehungsfunktion sind in dieser Hinsicht die wichtigsten *staatlichen* Aktivitäten [...]. (Gramsci 2006, Heft 8, 1043)

Gramsci öffnet also auch den Blick für die Rolle der Justiz, dem repressiven Gegenstück von Schule. In der Tat sollte tubaab Buchkultur auch durch die staatliche Repression von lokalen Schrift-, Sprach- und Bildungsformen durchgesetzt werden (Seck 1993, 154ff.; C. H. Kane

2007, 68; R. Fall 1997; Bouche 1974, 1997; Bâ 1992; C. H. Kane 1961). Die Kolonialregierung wendete hierfür vielfältigste Strategien an. Bekannt ist etwa das Verbot, in der Schule die eigene Sprache zu sprechen, damit die Schule ein rein *französischer*¹³⁹ *Raum* wird (P. Diouf, ca. 2010). Im westafrikanischen Kolonialkontext sollte insbesondere der Einfluss muslimischer Schulen und Universitäten und arabischer Lese- und Schreibpraktiken eingedämmt werden, zum Beispiel durch Strategien, französische Schule sozial und ökonomisch reizvoll zu machen oder Koranschulen strengen Autorisierungsprozessen zu unterwerfen (Seck 1993, 157f.; P. M. Diop 1997, 1082). Repressiven Maßnahmen stehen derweil im Zusammenspiel mit Praktiken, die das lateinische Schriftsystem normalisierten: Während Staats- und Schulangelegenheiten ausschließlich auf Französisch durchgeführt wurden, wurde die lokal verbreitete arabische Schriftlichkeit, die auch Afrikaner*innen verwendeten, die nach tubaab Normen belesen waren, in der öffentlichen Sphäre sanktioniert. Zum Beispiel war in den urbanen Zentren Senegals verboten, Petitionen und Aufrufe auf Arabisch zu verfassen (Diouf 2001, 152, 153).

Westliche kulturelle Normen erweisen sich also als unterdrückerisch (Fanon 1961, 457). Ein weiterer Aspekt ist, dass sie rassifizierten Charakters sind. Um Herrschaft zu verewigen, muss die Repräsentation des Schwarzen Subjekts als ‚hilfebedürftig‘ nämlich zeitlos sein. Sie muss die Vorstellung verbreiten, dass Schwarze nie *vollständig* assimiliert sein werden. Sonst verliert das paternalistische Kolonialverhältnis seine Legitimation. In der kolonialen Ideologie ist Assimilation daher als unabschließbarer Prozess konzipiert (Fanon 1964, 716, 723, 1952, 137; Saada 2005, 21, 24ff.). Rassistische Thesen essentieller biologischer oder kultureller Differenz zwischen Schwarzen und weißen dienen als Argument, die Kolonisierten nicht/nie als vollständige Menschen und Rechtssubjekte anerkennen zu müssen.¹⁴⁰ Fanon (1964) betont, dass Kulturessentialismus, seinerseits tief in die bürgerliche Ideologie eingeschrieben, dem „vulgären“ biologistischen Diskurs über Schwarze in nichts nachstehe (715f., 720).

Bürgerlicher Rassismus gegenüber Schwarzen ist ein Rassismus der Verachtung; er ist ein Rassismus, der abwertet. Aber als Proklamation essentieller Gleichheit zwischen Menschen ist die bürgerliche Ideologie stets darum bemüht, in sich logisch zu bleiben, indem sie die

¹³⁹ Die Doppeldeutigkeit des Begriffs ist hier gewollt: französisch als französischsprachig + französisch als kulturelles Konstrukt.

¹⁴⁰ Im französischen Kolonialismus kamen kulturrassistische Thesen insbesondere im Rahmen der „*politique d'association*“, der Politik der Assoziation, zum Tragen, die die Assimilationspolitik ablöste, als das politische Gewicht der Assimilierten zunahm. Fortan sollten Schwarze nicht mehr assimiliert werden, im Sinne von ‚gleich gemacht‘ werden, sondern unter dem Vorwand unüberbrückbarer ‚kultureller‘ Unterschiede einer ‚spezifischen‘ Gesetzgebung unterworfen. Die Aussichten auf Gleichberechtigung wurden Kolonisierten damit nachhaltig (Seck 1993, 55, 59f., 63).

Untermenschen dazu einlädt, sich durch das westliche Modell der Menschheit, die sie verkörpert, zum Menschen zu werden. (Fanon 1961, 554f.)

Diskurse über ‚das Westliche‘ sind seit dem 20. Jhd. trotz der liberalen Abkehr von biologistischen Thesen von der Idee des weißseins unterwandert (Bonnett 2004, 27).

The term ‚western‘ remained racially coded, burned with the expectation that the word will never be ‚free‘, ‚open‘ and ‚democratic‘ until it is Europeanised [read: whitened]. (34)

Die Relevanz von weißsein (*race*) in der liberalen Ideologie birgt Konsequenzen für die Verortung des assimilierten Subjekts: Es erscheint als immer „*almost the same but not quite* [...] [*almost*] *the same but not white*“ (Bhabha 1994, 122, 128), oder, wie Ahmed (2010) Homi Bhabhas Satz weiterentwickelt, als immer „*almost happy, but not quite; almost happy, but not white*“ (130). Das ‚Glück der Belesenen‘, das mit sich bringt selbstbestimmt an der kolonialen Bibliothek mitwirken und sie dirigieren zu können, ist dem weißen kolonialen Subjekt, dem tubaab, vorbehalten. Die Idee des tubaab als ‚einzig wahrer Träger der glücklichen Buchkultur‘ lässt ihn als Protagonist des imperialen Kontextes erscheinen, als das Subjekt, das „editiert, kontrolliert, das Buch hält“ (Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 365). Rassistische Diskurse machen die koloniale Bibliothek zu einer weißen Bibliothek, einer *tubaab Bibliothek*.

Zwischenfazit. Die Gewalt der Bibliothek

Die Politik der kolonialen Bibliothek schlug sich auf unterschiedlichen Ebenen auf den kolonisierten Raum nieder: in der rassistischen Konstruktion eines ‚buchfernen Afrikas‘, der Normalisierung der tubaab Buchkultur sowie der Repression von Wissen, die nicht dem tubaab Modell entsprechen. Diese Mechanismen sollen koloniale Herrschaft stabilisieren. Angesichts der Gewalt dieser Prozesse erscheinen die subversiven Eingriffe in kolonial-rassistische Diskurse und die Aufrechterhaltung lokaler Buch-, Schrift-, Sprach- und Schulformen durchaus als beachtlich (Mamadou Diouf 2001b, 149; Biondi 1987, 147; Gibson 2003, 176; Fanon 1961, 1959, 285ff.; R. Fall 1997).

Zwischenfazit. Unglückliche Buchkultur

Die Historisierung der Frage nach dem ‚Buch und Afrika‘ macht sichtbar gemacht, dass sie von kolonial-rassistischen ideologischen Vorstellungen unterwandert ist. Über die Teilung in ‚Buch‘- und ‚Nicht-Buchkulturen‘ wird Kolonialismus als Zivilisierungsmission ausgegeben, bei der das Buch nach Afrika gebracht werde. Diese Ideologie lässt sich als ‚Mission des Glücks der Belesenen‘ definieren, die westliche Herrschafts- und Verbreitungsansprüche reaffirmiert. Das Zusammenfallen von Buchkultur und Imperialismus/Kolonialismus wird im Diskurs über ‚die westliche Buchkultur‘ gemeinhin ausgeblendet.¹⁴¹ Entgegen dieser Tendenz verstehe ich Buchideologie als integrales Element der tubaab Ideologie und umgekehrt tubaab Ideologie als Baustein der Buchideologie.

Die Betrachtung der Politik der *bibliothèque coloniale* zeigt ferner, dass die Ideologie des Glücks der Belesenen mittels Gewalt durchgesetzt werden muss. Eher als die Quelle ‚friedlichen‘, ‚reinen‘, ‚allgemeinen‘ Wissens offenbart sich die koloniale Bibliothek als Ort des Ausschlusses, der Repression und der Partialität; das Buch, die Bibliothek, die Schule, das Glück der Belesenen als Metaphern für das *Unglück* der Kolonisierung (Ahmed 2010, 152, Fanon 1952). Wie Rodney erinnert:

Freedom isn't taught in European books. (1972, 304)

4.3 Die koloniale Sorge um das Buch heute

Der formale Kolonialismus wurde in den 1960ern beendet. Im post-*in-dependence* Kontext wirken die Ideologie und Politik des Buches dennoch fort: als koloniale Sorge des Westens. „Der Westen“ ist im zeitgenössischen Kontext ein deterritorialisertes Konzept.

[That] what we call „the West,“ [...] *did* first emerge in Western Europe. But „the West“ is no longer only in Europe, and not all of Europe is in „the West.“ [...] Eastern Europe doesn't (doesn't yet? Never did?) belong properly to „the West“; whereas the United States, which is not Europe, definitely does. [...] Clearly, „the West“ is as much an idea as a fact of geography.

[„The] West“ is a *historical*, not a geographical, construct. [...] [Its characteristics refer] to the word „modern.“ [...] „The West“ is therefore also an idea, a concept [...] [which] can be seen to function in the following ways:

¹⁴¹ In der aufstrebenden Disziplin der *book history* etwa konzentrieren sich Studien auf die Buchgeschichte und -kultur in westlichen Räume. International oder postkolonial orientierte Arbeiten sind bis auf einige Ausnahmen (z.B. Fraser 2008) unterrepräsentiert. Darin werden rassismuskritische Fragen zum Teil aufgeworfen, bleiben jedoch am Rande. Buchdiskurs und Rassismus ist deshalb eher ein Themenkomplex, wonach der kolonialismus- und rassismuskritische Wissenschaftskorpus durchgekämmt werden muss. Der Artikel *That Seductive Thing*, auf den ich mich oft beziehe, war hierfür eine besondere Ausnahme.

First, it allows us to characterize and classify societies into different categories – i.e. „western“, „non-western.“ [...]

Secondly, it is an image, or set of images. [...] It calls up in our mind's eye [...] a composite picture of what different societies, cultures, peoples, and places are like. It functions as a part of a language, a „system of representation.“ (I say „system“ because it doesn't stand on its own, but works in conjunction with other images and ideas with which it forms a set: for example, „western“ = urban = developed; or „non-western“ = non-industrial = rural = agricultural = under-developed.)

Thirdly, it provides a standard or model of comparison. [...] Non-western societies can accordingly be said to be „close to“ or „far away from“ or „catching up with“ the West. [...]

Fourthly, it provides criteria for the evaluation against which other societies are ranked and around which powerful positive and negative feelings cluster. (For example, „the West“ = developed = *good* = desirable; or the „non-West“ = under-developed = *bad* = undesirable.) It produces a certain kind of *knowledge* about a subject and certain attitudes towards it. In short, it functions as an *ideology*. (Hall 1996b, 185f.)

In der internationalen Politik wie auch im Alltag gibt die koloniale Trope des Buches weiterhin Anlass für den paternalistischen Impuls, Afrikaner*innen durch das Buch ‚glücklich‘ machen zu wollen. Im entwicklungs- und wissenspolitischen Zusammenhang, in dem vielfältigste Projekte dem Ziel verschrieben sind Buchkultur in Afrika zu fördern, erscheint die ‚Sorge um das Buch in Afrika‘ als eine fest institutionalisierte Praxis westlicher Staaten und NGOs. Westliche Besitzansprüche gegenüber der ‚Buchkultur‘ stehen indessen in Wechselwirkung mit dem Monopol westlicher Staaten und Unternehmen über die Märkte, an denen mit Buchkultur gehandelt wird (Bibliotheken, Bücher, Verlage, Bildungsinstitutionen, Leselernprogramme etc.).

Mit dem *Internationalen Jahr des Buches* in 1972 verlieh die UNESCO ihrem Mandat Nachdruck, Schriftlichkeit, Buchproduktion und -verbreitung auf globaler Ebene zu fördern (1974, 35). In diesem Jahr sollten Staaten und Zivilgesellschaft für die Relevanz des Buches für „Zivilisation“, (marktwirtschaftliche) „Entwicklung“, „Weltfrieden“ – einschließlich der Überwindung von Rassismus und Kolonialismus – und „Menschenrechte“ sensibilisiert werden und in ihren Bemühungen, „*Books for All*“ (ebd., 27) zu ermöglichen, unterstützt werden (ebd., 35ff.). Vornehmliches Ziel sei gewesen, die globale „Buchkluft“ zu schließen und den „Buchhunger“ zu stillen, der, wie bei kolonialen Diskursen, vor allem „Entwicklungsländern“ zuzusprechen sei (ebd., 7). Indem sie von den Vereinten Nationen getragen wird, stellt die ‚Sorge um das Buch in Afrika‘ für die Entwicklungsindustrie einen legitimen Handlungsbereich dar. Entwicklungsprogramme und Charity-Projekte zur ‚Förderung des Buches/der Buchkultur in Afrika‘ – ich bezeichne sie fortan als ‚Buchhilfe‘ – schlagen sich auf multiple Weise auf Afrikanische Kontexte nieder: Sie erscheinen in Form von „Bücherbanken“ (Ternoven 2003a, 34), in denen Bücher im Norden gesammelt und gelagert

werden, um sie nach Afrika zu schicken, in Form der Eröffnung von Bibliotheken, der Organisationen von Buchmessen oder der Förderung Afrikanischen Publikations- und Verlagswesens. Diese fällt paradoxer Weise mit einer neokolonialen Politik der Bibliothek zusammen, die die Herausbildung einer autonomen Afrikanischen Buchproduktion nachhaltig verhindert.

Die Gewalt der Buchhilfe

Ich möchte zwei entwicklungspolitische Programme von Näherem betrachten: *Bibliothèques Sans Frontières* (BSF) (bekannt aus *Das ‚zivilisierende‘ Buch*) und die *Neue Afrika-Strategie 2014-2018 – Afrika als Partner in Bildung und Forschung* (2014) des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (bekannt aus Kapitel 3, *Das Papier und die Entwicklungsindustrie*). Über sie werde ich illustrieren, welche kolonialen Grundannahmen Buchhilfe-Projekte transportieren können.

Bücher zum überleben

Die französische NGO *Bibliotheken ohne Grenzen* (BSF) stellt sich auf ihrer Website¹⁴² mit den folgenden Sätzen vor:

Das BSF-Projekt beruht auf der fundamentalen Idee, dass der Zugang zu Information und Wissen für die Verselbständigung der Völker, Demokratieentwicklung und die Förderung von Menschenrechten essentiell ist.

In 20 Ländern, darunter auch Frankreich, unterstützt BSF lokale Initiativen durch die Schaffung von Bibliotheken, um Bildung, Zugang zu Information und Kultur und die Förderung des kulturellen Erbes zu unterstützen. (BSF, 2013)

Senegal ist eines der Interventionsländer von BSF. Unterstützt werden unterschiedliche lokale Buchprojekte, darunter mobile Bibliotheken in „*quartiers populaires*“ (siehe Kapitel 2, *Schwarzes Medina*), eines davon in Dakar, und für Straßenkinder. In 2010 habe sie den ‚*Griot blanc*‘, den weißen Griot,¹⁴³ gefördert, der mit seinem mit Bücherkoffern bepackten Esel durch Senegal wanderte und in Schulen Bücher vorlas und verteilte. In ihren Projekten lege die Organisation Wert darauf, lokale Buchmärkte zu fördern und einkommensgenerierende Strukturen zu schaffen. Dem entwicklungspolitischen Qualitätsstandard des Ownership

¹⁴² Siehe die BSF-Website (<https://www.bibliosansfrontieres.org/>, 30.07.2013).

¹⁴³ *Griots* sind im westafrikanischen Raum orale Vermittler der Geschichte (Bâ 1980).

entsprechend sei die Ausrichtung auf die Wünsche lokaler Graswurzelakteure zentral (Organisation for Economic Cooperation and Development 2005, 3; United Nations 2008, 2).

Trotz des Anspruches, eine progressive Form der Bücherhilfe zu sein, „Weg von den Bücherkoffern“¹⁴⁴ hin zu selbstverwalteter und nachhaltiger Buchkultur, bleibt BSF in kolonialen Diskursen verhaftet (für kritische Perspektiven auf Buchhilfe siehe Bourgueil 2003). Zum einen spiegelt die Liste der Interventionsländer von BSF die für Entwicklungspolitik typische Unidirektionalität wieder: Wenn auch in Frankreich selbst aktiv, ist Afrika mit 15 der 20 Interventionsländer Hauptzielregion. Es geht also primär darum Bibliotheken (Bücher) *nach Afrika* zu bringen. In diesem Rahmen werden Bücher als Dreh- und Angelpunkt für „internationale Entwicklung“ und „persönliche Entfaltung“ hervorgehoben, womit die koloniale Idee, das Buch sei Voraussetzung für Mensch-, Weltbürger- und Glücklich-Sein reproduziert wird. Auch in der These des Mangels an Büchern und ‚richtiger‘ Buchkultur¹⁴⁵ in Verbindung mit der Versicherung, Verantwortung für die globale Verbreitung der Buchkultur (in Entwicklungsländern) zu übernehmen widerhallt die oben beschriebene Buchideologie.

In der internationalen Petition *Urgence de Lire* (Lese-Notfall) (2013) für den Zugang zu Information, Büchern und Kultur in Katastrophensituationen erreicht die koloniale Sorge von BSF um das Buch eine neue Dimension.

When a humanitarian catastrophe occurs, international organizations and governments set up medical outposts, drop emergency food supplies, and hand out clothing in disaster zones. Naturally, absolute priority is given to what we call ‘basic needs’: food, water, shelter, and health. While there is no question that organizations and governments must devote the majority of their efforts to promoting the physical well-being of disaster victims, more attention should be given to nourishing the mind as a second measure to help victims cope with catastrophe and move forward. [...]

[While] numerous international guidelines for humanitarian assistance do affirm the importance of basic education within humanitarian settings, these guidelines should also include *access to books and information as a priority for disaster victims*.

With the strong belief that books, writing, and learning should not be denied to victims of humanitarian disasters, Libraries Without Borders, through this call to action, seeks to increase awareness about the need for access to information and books in post-disaster situations. Furthermore, LWB calls on international organizations to 1) expand reading, cultural and educational programs, which *activate the human spirit and help individuals cope with trauma*;

¹⁴⁴ Jérémy Lachal, Leiter von BSF, in der Radiosendung Cultures Monde zum Thema A Pas Feutrés dans les Bibliothèques du Monde 3/4: Vers la Bibliothèque Universelle? (Den Bibliotheken der Welt auf der Spur 3/4: In Richtung Universelle Bibliothek?) am 31.10.2012 auf France Culture (<https://www.franceculture.fr/emissions/culturesmonde/pas-feutres-dans-les-bibliotheques-du-monde-34-vers-la-bibliotheque>, 13.03.2014).

¹⁴⁵ Ebd.

and 2) make the provision of access to information and books a priority for international humanitarian relief. (BSF 2013)¹⁴⁶

Indem der Wert von Büchern um humanitäre Kapazitäten erweitert wird, geht die Organisation einen Schritt weiter. Bei der Assoziation von Buch und Sein bleibt sie nicht dabeistehen, dass eine (bereits lebende) Person erst durch ein Buch zum ‚vollständigen Menschen‘ und ‚glücklich‘ wird. Das Buch ‚rettet vor dem Tod‘, es wird als existentielle Voraussetzung für Leben *überhaupt* beschrieben. Die Assoziation von Buch und Überleben ist auch andernorts anzutreffen, zum Beispiel in der *Africultures*-Spezialausgabe *Où va le Livre en Afrique? (Wohin geht das Buch in Afrika?)*:

Wie Tabak betritt das Buch als Schmuggelware den Markt. Das Buch ist offensichtlich nicht gesundheitsschädlich und es lässt nicht einen von zwei Lesern sterben. Im Gegenteil, der Mangel an Büchern, am Zugang zu Erkenntnis, hat eher den Effekt, *einen Menschen von zweien an Wissensmangel sterben zu lassen* [sic!]. (Bourgueil 2003b, 31)

Ohne Buch zu überleben gehört in dieser dramatisierten Version von tubaab Bibliophilie zum Undenkbaren.

Afrikanische Akademikerinnen im Fokus von Bücherhilfe

In der deutschen Entwicklungspolitik wird das Buch zwar nicht explizit gefördert, dennoch taucht es als Symbol für ein ‚glückliches/entwickeltes Leben‘ in ihren Repräsentationen auf. In der Broschüre zur *Afrika-Strategie 2014-2018* des BMBF, die im Rahmen der *Neuen Afrika-Politik* des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eingeläutet wurde (2014, 7f.) und die Afrika zum ‚Partner in Bildung und Forschung‘ machen soll, ist etwa eine Illustration zu finden, auf der eine Afrikanische Studentin*, glücklich lächelnd zwischen den büchergefüllten Regalen einer Uni-Bibliothek abgebildet ist, mit einem Stapel Bücher im Arm, neben einem Kommilitonen, einem jungen weißen Mann mit Kopfhörern und Smartphone, der ebenfalls glücklich lächelt. Beide unterhalten sich glücklich mit einer dritten Person im Vordergrund, die von hinten zu sehen (20f.).

¹⁴⁶ Siehe die Website der Petition (http://www.urgencedelire.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=103, 12.03.2013).

In der digitalen Version der Broschüre¹⁴⁷ ist eine Beschreibung dieses Bildes angefügt. Sie hebt das Buch sowie den Ort des Geschehens, die „Bibliothek“, explizit hervor. Sie verknüpft das Bild darüber hinaus mit der affektiven Beziehung zum Glück der Belesenen.

Eine junge Afrikanerin hält ein Buch in den Händen und steht vor gefüllten Bibliotheks-Regalen. Sie lacht eine Frau an, die ihr gegenübersteht und nur von hinten zu sehen ist.

Ein junger Mann steht neben langen Bibliotheks-Regalen. Er trägt Kopfhörer und hält in der Hand ein Smartphone. Er hört sich begeistert etwas an. (Ebd., 18f., Herv. C.B.)

Zwei Anmerkungen sind in Bezug auf diese Repräsentation zu machen.

Erstens wird hier die Verlagerung des Fokus von basaler auf höhere Bildung sichtbar gemacht. Dieser Wandel ist für den wissensökonomischen Kontext für Entwicklungspolitik kennzeichnend (siehe Kapitel 3, *Diplome für die Wissensökonomie* und *Das Papier und die Entwicklungsindustrie*). Dementsprechend wird der Adressat der Buchhilfe nicht als ‚buchfern‘ gezeigt, sondern als akademische Afrikanerin, als Schwarze Frau, die „ein Buch in den Händen [hält],“ sprich, schon belesen ist. Die für entwicklungspolitische Diskurse typische rassistische Stereotyp des ‚Nicht-Belesenseins‘ wurde somit ausgespart. Die Autor*innen von *That Seductive Thing* verzeichnen in der Endphase des portugiesischen Kolonialismus eine ähnliche Verschiebung in der Repräsentation von Afrikanern* als ‚nicht-lesend‘ hin zu ‚bereits lesend‘ (und glücklich) (Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 369). Sie führen dies darauf zurück, dass die Kolonialregierung angesichts der Dekolonisierungswelle der 1960er Jahre unter hohem Legitimationsdruck gestanden habe. Die Darstellungen glücklicher/lesender Kolonisierter habe den Beweis für die guten und erfolgreichen Seiten des Kolonialismus liefern sollen.

Gleichzeitig sei suggeriert worden, es sei notwendig, Buchkultur weiterhin unter koloniale Kontrolle zu stellen (ebd., 370, 367, 369). Das Festhalten an einer dominanten Position im buchpolitischen Kontext ist auch im vorliegenden Beispiel festzustellen. Es äußert sich darin, dass das Buch in Gestalt einer Bibliothek in einer *deutsch-deutschen* Universität bzw. einer *westlichen* Universität *auf europäischem Boden* erscheint (Siehe Kapitel 3, *Diplomhierarchien* und *Die Politik des Originals*). Zielsetzung ist nicht Afrikaner*innen das Lesen beizubringen. Dennoch impliziert das Bild, es werde eine Lücke in der Afrikanischen Buchpädagogie gefüllt (Siehe „*Wer wissen will, muss lesen*“): Die Afrikanische Akademikerin werde dem wissenschaftlichen Buch, das sie für ihre Karriere benötigt, nähergebracht, es werde ihr Zugang zu ihm verschafft. Nicht, indem deutsches/westliches Lehrpersonal zu ihr nach Afrika komme

¹⁴⁷ Der Link zur digitalen Version: https://www.bmbf.de/pub/Afrika_Strategie_dt.pdf (14.08.2018).

oder ihr Bücher gebracht werden, sondern, indem *sie* nach Deutschland, in den Westen eingeflogen werde. In Deutschland, so die Repräsentation, seien die wissenschaftliche Bibliothek, das wissenschaftliche Buch, das Glück der gebildeten Frauen verortet. Die Ideen der Unidirektionalität entwicklungspolitischer Wissenstransfers, des Vorsprungs des Westens und der Abhängigkeit Afrikas in Bezug auf das Buch bleiben in dieser Darstellung aufrechterhalten.¹⁴⁸

Zweitens spricht das Bild von der geschlechterpolitischen Ausrichtung der neuen deutschen Afrika-Strategie: Die Afrikanische *Frau* ist Zielgruppe. Dies wird umso deutlicher, wenn die weiteren Fotos, die in der Broschüre den Studienaustausch inszenieren, in Betracht gezogen werden. Hier fällt auf, dass Afrikanische Frauen in den Vordergrund gestellt werden; in den meisten Fällen befinden sie sich in Gesellschaft eines weißen/deutschen männlichen Kommilitonen. Dies gibt zu verstehen, dass es die Afrikanische *Frau* ist, der durch höhere Bildung geholfen werden soll, dass sie es ist, die in der deutschen Universität, in der deutschen Bibliothek, im deutschen Labor¹⁴⁹ ihr ‚Glück‘ verwirklichen soll. Das BMZ legt die Gender-Dimension seiner Intervention durchaus offen:

Das BMZ wird weiterhin für Demokratie und Menschenrechte, Gleichberechtigung und Frauenrechte, den Schutz von Minderheiten und Religionsfreiheit eintreten und die Umsetzung dieser Prinzipien und Werte systematisch in seine Zusammenarbeit einbauen. *Gerade Frauenrechte gilt es zu stärken, um Diskriminierung und Gewalt gegen Frauen zu beenden.* (BMZ 2014, 11, Herv. C.B.)

Allerdings bleibt der Diskurs nicht dabei stehen Afrikanische Männer* und Menschen nicht-binärer Geschlechteridentitäten vom Hilfeprojekt auszuschließen. Auch weiße Frauen* und nicht-geschlechter-binäre Personen werden unsichtbar gemacht, schließlich fehlen auch sie auf den Fotos. Das heißt, die deutsche Universität wird als heteronormativer, männlicher Raum gezeichnet – und der weiße Mann* als Protagonist des entwicklungspolitischen Austauschs, der die Afrikanische Frau* auf ihrem Weg zum Glück begleitet. Mit seiner neuen Strategie reproduziert das BMBF eine vertraute Orientierung entwicklungspolitischer Diskurse, die feministische postkolonialen Studien als kolonial, rassistisch und patriarchal entschlüsselt haben (Lange 2003, 150; Spivak 1988; Minh-Ha 1989; Mohanty 1991; Marchand und Parpart

¹⁴⁸ Viele Beispiele zur Trope des buchfernen Kontinents in entwicklungspolitischen Diskursen werden in der Dokumentation *White Charity* angeführt (<http://www.whitecharity.de/de/home/>, 20.03.2013).

¹⁴⁹ Durch das Labor wird der Fokus auf technologische Bildungszweige symbolisiert, die im wissensökonomischen Kontext dominieren (Kapitel 3, *Diplome für die Wissensökonomie*).

1995; Oyěwùmí 2003b). Gayatri Spivak bricht sie treffend auf die Formulierung „*white men are saving brown women from brown men*“ (Spivak 1988) herunter.

Zwischenfazit. Buch-Gender-Imperialismus

Die koloniale Trope des ‚buchfernen‘ Kontinenten wurde, wie auch die beiden Beispiele zeigen, quasi unangetastet in die post-in-dependence überliefert. Darauf basierend geht Entwicklungspolitik bei ihren Interventionen eurozentristisch und assimilativ, kurz, kulturimperialistisch, vor. Sie zielt dabei auch – und das ist ebenfalls eine koloniale Tradition – in die Geschlechterverhältnisse Afrikanischer Gesellschaften ein (Nzegwu 2002; Kabeer 1999; Mahmood 2001; Kothari 2005; Kapoor 2008). Indem die Entwicklungsindustrie die tubaab Buchideologie reproduziert, nährt sie koloniale Zivilisierungsfantasien (Dhawan 2009, 55). Ich komme nun auf die materiellen Effekte dieser Prozesse zu sprechen.

Die neokoloniale Politik des Buches

Entwicklungspolitische Diskurse blenden materielle Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Norden und Süden gemeinhin aus. Im Rahmen vom Buchhilfe ist es das Fortwirken der kolonialen Politik der Bibliothek, das dethematisiert wird. Dabei sind die von ihr durchgesetzten eurozentristischen Standards der Buchproduktion maßgeblich dafür verantwortlich, dass Afrikanische Buchmärkte geschwächt werden, westliche hingegen prosperieren und Buchhilfe für nötig erklärt wird. Die koloniale Politik der Bibliothek schafft einen Mangel am Buch in Afrika, den die Buchhilfe anschließend behebt. Mit anderen Worten, sie legitimiert sich selbst. Im Folgenden beschreibe ich drei der Mechanismen dieser neokolonialen Artikulation der Politik des Buches: die Durchsetzung französisch-lateinischer Normen der Schriftlichkeit in den hegemonialen Diskurs, die Kontrolle entwicklungspolitischer Geldgeber*innen über die Inhalte Afrikanischer Texte und die Aufrechterhaltung kolonialer Personalstrukturen.

Französisch-lateinische Normen der Schriftlichkeit

Die *bibliothèque coloniale* mit ihrem Fokus auf die Erforschung der ‚Anderen‘ Welt ist nach wie vor Teil der hegemonialen Buchkultur. Die in wilhelminischen Zeiten gegründete Staatsbibliothek zu Berlin gibt ein gutes Beispiel dafür. Wie die meisten prominenten Bibliotheken des Westens verfügt sie über ein großes Kontingent alter und neuer Schriften über

die Welten der ‚Anderen‘. Sie wirbt sogar damit eine der größten Sammlungen an Werken des ‚Orients‘ zu besitzen, die 2/3 ihres Bestandes ausmache. Die ‚Magazinierung‘¹⁵⁰ der Schriften der Anderen, ist ein wesentliches Merkmal der kolonialen Bibliothek. Ihre Funktion ist, das Material bereitzustellen, das Forscher*innen für ihre ethnologischen, historischen, religions- und sozialwissenschaftlichen usw. Studien über die ‚Andere Welt‘ benötigen. Diese Primärquellen werden durch einen reichen Korpus an Büchern *über* die Andere Welt ergänzt. Deren Relevanz ist daran ablesbar, dass die Bibliothek für das Fortleben der alten kolonialen Texte sorgt – zum Beispiel in Form eines Projektes zur Digitalisierung der Manuskripte des Kolonialforschers Alexander von Humboldt. Obwohl orientalismus- und kolonialismuskritische Texte durchaus Teil des Bestandes sind, wird die Erforschung der ‚Anderen‘ Welt gewürdigt und gefördert.

Ausschlaggebend ist, dass tubaab Normen in dieser Wissensproduktion hegemonial sind. Zunächst gilt die Norm der Schriftlichkeit, um Inhalte in die koloniale Bibliothek einspeisen zu können. Bibliophilie manifestiert sich dann in einer ‚Liebe zum Buch der Anderen‘. In *Southern Theory* (2011), in dem Raywyn Cornell das sozialwissenschaftliche Erbe ‚nicht-westlicher Kulturen‘ rehabilitieren möchte, ist die Favorisierung von Werken, die zwar ‚anders‘, aber verschriftlicht sind, offenkundig.

Many communities have social, moral and ontological outlooks richly expressed in oral, visual or ceremonial forms [...]. But it is *only written texts that allows sustained argument and systematic critique*. Oral knowledge can certainly circulate, but *only texts* allow us to trace and reflect on the process. Further, it is *only written texts* that allow the communication of complex social knowledge across planetary distances. (Connell 2011, xii, Herv. C.B.)

In einem Kontext, in dem der Einschluss ‚kritischer Stimmen des Südens‘ zu einem sozialwissenschaftlichen Qualitätskriterium geworden ist,¹⁵¹ bleibt die Norm der Schriftlichkeit dominant.

¹⁵⁰ Von „*emmagasiner*“, gehört in der Radiosendung *Cultures Monde* zum Thema *Die Welt der Hubs auf France Culture*, 10.07.2015. Der Begriff wird verwendet, um auf den im Imperialismus und Kolonialismus eingespeicherten materiellen Reichtum des Westens hinzuweisen, der heute seinen Vorsprung in der Globalisierung (<https://www.franceculture.fr/emissions/le-temps-de-la-geographie-multidiffusion/le-monde-des-hubs>, 10.08.2015). *Emmagasiner* wird auf einer Internet-Übersetzungsplattform mit horten, magazinieren, speichern, stapeln, erwerben, sammeln, einlagern, lagern übersetzt. In Bezug auf die koloniale Bibliothek ist es sehr geeignet, denn es fasst ihre unterschiedlichen Funktionen in einem Wort zusammen: das Sammeln, Ordnen, Horten und Lagern in sogenannten Magazinen. Daher deutsche ich den Begriff hier ein.

¹⁵¹ Siehe die Förderprogramme und Initiativen, die Akademiker*innen des Globalen Südens einladen, am globalen Diskurs teilzunehmen, wie zum Beispiel das Projekt *Assessing North-South Scientific Cooperation: African-European Research Partnerships and their Ideas of Sustainability* des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (<https://wzb.eu/de/forschung/projektgruppe-der-praesidentin/projektgruppe/scientific->

Arbeiten Afrikanischer Autor*innen über die Schriftlichkeit in Afrikanischen Kontexten, zum Beispiel über die arabischen Manuskripte in Westafrika oder Schriften gelehrter Frauen* Afrikas (Diagne 2013a; Diagne und Jeppie 2008; Mama und Barnes 2007, 4; Zulu 2012), fallen in diesem Fall in die Norm. Deren Infragestellung ist ein fester Bestandteil der *lettres noires* (Mabanckou, Mai 2016).¹⁵² Hierzu zählen die Studien zum Wert mündlicher Wissensproduktion (Vansina 1980, 1961; Diagne 2013a). Als *textuelle* Interventionen, die tubaab Schriftlichkeit kritisieren, haben sie (wie im Übrigen auch der vorliegende Text) einen ambivalenten Charakter: Sie widersprechen der Norm der Schriftlichkeit, senden ihre Botschaft aber in schriftlicher Form. Es in erster Linie sind sie es, die im hegemonialen Diskurs anerkannt und aufgegriffen werden. Sich als Afrikaner*in/Schwarze* in den Diskurs *einzuschreiben* bedeutet, zu *schreiben*.

In Bezug auf die Norm der Schriftlichkeit ist ferner anzumerken, dass Latinität den postkolonialen Zusammenhang dominiert (Makoni 2003). Durch das Aufstreben der nordamerikanischen Siedlerkolonien ist Englisch samt lateinischem Alphabet zur Erstsprache der Globalisierung worden (für eine Übersicht zu diesem Thema siehe Phillipson 2000). Die Dominanz der englischen Sprache habe, so Mbembe, den französischen Universalitätsanspruch infrage gestellt (Mbembe 2006b, 147). Bintou und Khadija sprechen in unserem Interview über die kolonisierende Wirkung sprachlicher Normen. Für sie bleibt Französisch primär. Trotzdem sehen sie in der englischen Sprache einen Ausweg aus dem anachronistischen Abhängigkeitsverhältnis zu Frankreich (siehe Kapitel 2, *Kolonisierte Frauen dominanter Klassen*).

Khadija: Es motiviert die jungen Leute Englisch zu sprechen. Sie finden, dass Französisch ein bisschen [sie lacht] komisch [*bizarre*] ist.

Céline: Warum?

K: Sie denken sich, [lachend] dass es nur Frankreich gibt, in dem Französisch gesprochen wird.

Bintou: Es ist, wie mein Prof sagt: „Verlassen wir Afrika lieber nicht – oder nicht einmal Afrika: Bleiben wir in *Westafrika*. Französisch ist begrenzt.“

C: Das sagt man also.

K: Ja! Und es stimmt.

cooperation, 20.09.2017, und die Bände Brandes und Engels, o. J.; Leslie 2012; Federici, Caffentzis, und Alidou 2000).

¹⁵² Aus der Radiosendung *L'Éloge du Savoir* auf *France Culture*, 26.05.2016 (<http://www.franceculture.fr/emissions/l-elogue-du-savoir/l-elogue-du-savoir-jeudi-26-mai-2016>, 30.05.2016).

B: Mein Englisch-Prof erzählte mir: „Wenn du in den Vereinigten Staaten am Flughafen aussteigst und du kein Englisch verstehst, wirst du dein Flugzeug verpassen. Weil sie so schnell reden werden, dass du nichts verstehst.“

K: Niemand wird dir helfen.

B: Niemand wird dir helfen. Die Leute haben keine Zeit. Du wirst dich hinsetzen und warten, warten, warten. Um zu sagen: Es gibt dort keine Gefühle.

C: Warum dann Französisch lernen?

B: Naja, weißt du, wir...

K: Die Kolonisierung. [Wir lachen.]

B: Die Kolonisierung. Hier in dieser Gegend [*par ici*] steht Französisch vorn. Westafrika, Côte d'Ivoire, Guinea, Senegal, Mali.

K: Es ist die Kolonisierung. Es ist halt notwendig.

B: Du musst erstmal Französisch machen. Gut, nicht „du musst“, aber *wenn du dich einschreiben willst* [*t'inscrire*], ist es *erstmal Französisch*. Danach kannst du an andere Dinge denken. Aber es ist erstmal Französisch [*le français d'abord*].

C: Also ist es, als sei die Kolonisierung nicht vorbei.

K: Ja.

B: Hmmhm. Außerdem kann das nicht zu Ende gehen. Ich denke nicht, dass das zu Ende gehen kann. Wir bringen ja auch unsere eigenen Kinder dazu Französisch zu lernen.

C: Ja. Warum?

B: Wie ich dir sagte: *Das kommt als Erstes*.

K: Na, es gibt erstmal die Kolonisierung und dann... [Bintou unterbricht sie.]

B: Wenn du Französisch verstehst, dann kannst du an andere Dinge denken.

K: Und Frankreich ist bei den Afrikanischen Ländern vorrangig. Frankreich unterscheidet sich von den anderen Großmächten, nicht wahr? Sie sind immer präsent. Obwohl ihre Sprache nicht viel gesprochen wird. Sie unterscheiden sich durch ihre Technologie, solche Dinge.

B: Wenn du schaut, dann siehst du, es ist vor allem deswegen.

K: Und sie tun so, als ob sie den Afrikanischen Ländern helfen würden. Und wir sind gezwungen mitzumachen, denn auf internationaler Ebene sind sie es, die uns repräsentieren.

(Februar 2012)

Sprachliche Repression geht für die Beiden also in erster Linie von Frankreich aus. Die *Françafrique* beschäftigt sie mehr als englischer Sprachimperialismus. Bezeichnender Weise

erfährt gerade er in dominanten französischen Diskursen eine starke Ablehnung. Er soll durch Politiken der Sprachreinheit konterkariert werden.¹⁵³

Französisch ‚rein‘ zu halten und vom Englischen freizuhalten gehört nicht zu Bintous und Khadijas Problemen. Eher sind ihre Perspektiven in einem Kontext zu lokalisieren, in dem die Hegemonie des Französischen an Legitimität verliert und die Idee des „*Français propre*“, des ‚sauberen‘ reinen Französisch, zunehmender Kritik ausgesetzt ist. Die Subversion der kolonialen Sprache, bei der Autor*innen ungescheut Afrikanisiertes Französisch und Afrikanische Wörter in ihre Texte einpflegen, ist Afrikanischen Buchproduktionen geläufig. Der gabunische Autor Janis Otsemi teilt in einer Radiosendung über Afrikanische Kriminalromane seine Perspektive hierzu mit:

Otsemi: In ganz Afrika gibt es die gesprochene [französische] Sprache. Bei uns nennen wir das die *gabonismes* [Gabunismen, von: Gabun, zentralafrikanisches Land]. Das heißt, es ist eine Art, *Französisch zu verbiegen*, eine Art uns zu verständigen. Das Französisch, das wir sprechen, ist nicht das gleiche, das in Paris gesprochen wird. Warum *machen* wir dieses Französisch? Ich sage jedenfalls immer: Französisch und ich, das ist ein bisschen kompliziert [*le français et moi, c'est un peu compliqué*]. Französisch ist eine Sprache, die wir vom Kolonialismus geerbt haben. Für mich ist Französisch eine Muttersprache geworden. Denn die jungen Leute heute, wenn sie geboren werden, dann sprechen sie nicht ihre eigene Sprache, sie sprechen direkt Französisch.

Moderator: In Gabun, nicht im ganzen sogenannten frankophonen Afrika.

O: In Gabun, denn wir haben keine nationale Sprache. Es passiert mir oft, dass, wenn ich ein Wort auf Französisch benutze, es keine Resonanz mit meiner Umwelt hat. Was mache ich dann? *Ich bin gezwungen es zu verbiegen*, damit es die Gesellschaft, in der ich lebe, reflektiert. Wenn ich in einem Text sage: „Sami ist am Steuer, an der Kreuzung, er *viragiert* nach rechts,“ dann bedeutet *virager* „nach rechts abbiegen“ [*tourner à droite*]. „Seine Schuhe zu *cirager*,“ das bedeutet *cirer* [polieren]. Sehen Sie? Das sind Begriffe, die wir in den *quartiers* benutzen. Ich habe diese Begriffe genommen, weil die Welt, die ich erkunde, nur mit ihnen in Einklang steht.¹⁵⁴

Mit Wolof verfügt Senegal im Gegensatz zu Gabun über eine Sprache, die im alltäglichen Leben und Geschäften breit praktiziert, in den audiovisuellen Medien seit langem präsent ist und stetig an Gewicht zunimmt. Sie wurde unter der Leitung des Präsidenten Senghor auch zu einer Schriftsprache in lateinischen Zeichen.¹⁵⁵ Als solche wird Wolof durchaus von einigen Autor*innen eingesetzt. Um die politische Dimension dieser Schreibpraxis zu verdeutlichen, fasse ich Teile aus einem Interview mit dem senegalesischen Autor Boubacar Boris Diop

¹⁵³ Beitrag bei einer Konferenz *L'Universel en traductions (Übersetzungen des Universellen* im Centre Pompidou, Paris, 13.12.2013 (<http://www.dailymotion.com/video/x196c6e>, 10.09.2017).

¹⁵⁴ Sendung *Le Polar à l'Africaine*, RFI, 2013 (<http://www.rfi.fr/emission/20130219-le-polar-africaine>, 20.02.2013).

¹⁵⁵ Es habe, wie mir ein senegalesischer Linguist der UCAD mitteilte, zur Debatte gestanden, sie in arabischer Graphik zu verschriftlichen! Der *président tubaab* Senghor habe sich für die lateinische entschieden (April 2012).

zusammen, in denen er seine Beweggründe dafür darlegt, seinen Roman *Doomi Golo* (Jóob¹⁵⁶ 2012) in Wolof geschrieben zu haben:

„Einige Leute hätten sich gewünscht, dass es dieses Buch nie gegeben hätte.“ Diop fügt aber hinzu, dass sein Buch in Wolof von Senegalesen mehr gelesen werde als andere – auch im familiären Rahmen werde es zum Beispiel laut vorgelesen. Französisch sei nicht „die Sprache des Lebens“, die „gesprochene Sprache“. Wenn er auf Französisch schreibe, gebe es einen *décalage* [eine Verschiebung]. „Auf Französisch haben die Wörter für mich keine auditive Realität. Es sind Worte, die in den Lexika sind, in anderen Büchern, in einem kalten Universum.“

Sein Buch sei nicht ins Französische übersetzbar: „Oft ist in der Frage nach der Übersetzung unterschwellig gemeint: „Wirst du es in echt schreiben, in einer wahren Sprache?“ Es vertrete außerdem die Auffassung, dass Französisch die Wolof-Version des Buches töten würde. Er plant, sein Buch als Audio-Version zu produzieren, damit die Begegnung mit dem Wolof Publikum erleichtert werde. „*Die französische Sprache ist nicht mein Schicksal* und nicht die Zukunft meiner Literatur. Ich denke, die Zukunft der Afrikanischen Literaturen liegt in den Afrikanischen Sprachen.“ (Ternoven 2003b, 110ff.)

Als Sprache einer dekolonisierten Zukunft steht immer wieder zur Debatte, Wolof als nationale Amts- und Bildungssprache zu etablieren. Bislang dominiert Französisch die Printmedien, allerdings in wolofisierter Form. Die Popularität der linguistischen Produktion senegalesischer Schriftsteller*innen, Akademiker*innen und Journalist*innen veranlassten sogar ein lexikales Projekt, in dem lokale wolof-französischen Begriffe aufgegriffen, registriert und definiert werden (Daff und N’Diaye-Correard 2006).

In offiziellen und akademischen Texten von Afrikaner*innen werden lokale Sprachen oder verborgene Kolonialsprachen nicht benutzt, was auf die Wirkungsmacht des *français propre* oder des Englischen auf diesen Ebenen verweist. Die *Histoire Générale de l’Afrique*,¹⁵⁷ die auch in Afrikanischen Sprachen sowie arabischer Schrift veröffentlicht wurde, bildet hier eine Ausnahme. Sie deutet auf das bestehende Interesse an einer sprachlichen und schriftlichen Öffnung des Wissenschaftsdiskurses.

Entwicklungspolitisch kontrollierte Inhalte

Die der tubaab Bibliothek auch inhaltlich reguliert. Thematische Vorgaben entfalten ihre Wirkmächtigkeit angesichts des westlichen Monopols darüber, welche Bücher über Afrika in Afrika produziert werden, welche nicht. Im Bereich wissenschaftlicher Buchproduktion ist zu beachten, dass ein Großteil der Forschung über und in Afrika von der Entwicklungsindustrie

¹⁵⁶ Das ist die Wolof Orthographie für „Diop“.

¹⁵⁷ Auf der UNESCO-Website digital verfügbar unter <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/general-history-of-africa/volumes/> (15.05.2016).

getragen wird. NGOs fördern dabei die Themen, die ihnen relevant erscheinen – auch wenn sie nicht den Forschungsinteressen lokaler Akteur*innen entsprechen. Seynabou, die wir in Bezug auf postkoloniale Diskriminierungsprozesse in der Arbeitswelt kennenlernten (Kapitel 2, *Happy working tubaabness*), berichtet von ihrer Erfahrung als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Sie distanziert sich von der Art, wie die Organisation, für die sie arbeitet, Wissen produziert.

Seynabou: Auch, wenn ich hier [als Soziologin] meine Studien durchführen kann, ist das nicht Forschung *pure et dure* [reine, harte Forschung] wie in der Universität. Hier wird nicht über Punkt und Komma diskutiert oder über Wörter oder Dinge. Man banalisiert. Ich habe hier nicht jene zugespitzten Diskussionen, die ich in der Universität, im Labor oder anderen Forschungsinstituten habe. Also diese Debatte, die habe ich hier nicht. Hier sind es mehr, *tchiip*, administrative Dinge, die diskutiert werden. Formalitäten. Und dort wird über Theorien, Resultate diskutiert. Das ist sehr stark dort. Die Diskussion ist schon ziemlich tief. Hier gibt es keine tiefe Diskussion. Deshalb halte mich nicht lange mit Dingen auf. *Je passe* [Ich gehe weiter, ich passiere]. Denn, wenn ich diskutiere [, wird zu mir gesagt[...]: „Wir, wir haben keine Zeit, ja. Wir haben keine Zeit, wir müssen vorankommen.“ Deshalb rede ich lieber nicht darüber.

Céline: Du lässt passieren [*tu laisses passer*].

S: Ich lasse passieren. Aber dort, das ist etwas Anderes [*autre chose*].

C: Du meinst, es geht vor allem darum seinen Job zu machen und deine Intervention sowieso nichts am System ändern würde?

S: Das ist versperrt. Sie haben ihre eigenen Dinge [i.S.v. Themen], zu denen sie ausbilden.

C: Du meinst ja auch, dass eine Afrika-Programmechefin aus Europa einreist und einfach bestimmt, dass mehr Gesundheitszentren gemacht werden sollen und nichts mehr zu Prävention.

S: Sie haben ihre eigenen Themen. Die Leute, die das Geld geben, sagen: „*Moi, je donne sur ça*“ [Ich, ich gebe für das]. Auch wenn das Land andere Prioritäten hat, sagen sie: „*Nous, c'est ça*“ [Für uns ist es das]. Siehst du? „Das Geld, das kommt, das haben [wir] schon gesagt, das ist Geld für den Kampf gegen Gewalt. Extra.“ Obwohl es dort Leute gibt, die Hunger leiden. Sie sagen: „Unser Geld, das ist nicht gegen Hunger. Wir haben klar gesagt, dass es für den Kampf gegen Gewalt ist.“ Siehst Du? Das ist also ziemlich...

C: Wer entscheidet über die Themen?

S: Das weißt du nicht einmal.

C: Jemand von seinem Schreibtisch aus vielleicht...

S: Das ist es leider. Das ist es. Es sind Leute außerhalb der Realität. Und wir, wir sind auf dem Feld, wir kennen die Prioritäten. Aber wir müssen uns fügen, weil wir kein Geld haben. Wir gehen da rein, einfach um die Gelder zu bekommen. Siehst du? Es sind also diese Fonds, die ankommen. Und wir werden dann gefragt in Bezug auf das Projekt Anträge zu stellen. Und wir, *on rédige et on soumet* [wir schreiben und geben ab]. Und manchmal... *Tchiiip*... Das ist es halt. Wir versuchen dann halt Organisationen, die wichtige Arbeit machen, aufzusuchen und sagen ihnen einen Teil ihres Projektes so und so zu machen, damit wir sie finanzieren können.

C: Für die Organisation wird das dann aufgeschrieben.

S: Und auch für die Geldgeber. Denn wir, wir richten uns nach den Normen des Geldgebers. Es sind die Normen desjenigen, der das Geld gibt, die prioritär sind, nicht? *Wenn er das Geld gibt,*

sendet er ein Raster mit. Wir richten uns nach den Normen, wir versuchen aber gleichzeitig, die Umsetzung an die Realitäten anzupassen.

C: Ganz schön verdrehtes System.

S: Ja, denn wenn du frei sein sollst, frei denken sollst, kannst du nicht in diesem System bleiben. Wenn du... Denn in der Welt der Forschung, das ist Freiheit, es ist das Recht auf... Aber hier kannst du das nicht. (Februar 2014)

Diese Form der Wissensproduktion, die Seynabou für ihren Mangel an Qualität und Autonomie kritisiert, konzipiere ich als *developmentalistische* Wissensproduktion. Sie ist durch entwicklungspolitische Prozesse beeinflusst. Seynabou setzt sie in ein Verhältnis zur akademischen Wissensproduktion, die sie im Gegensatz dazu als machtfreien Prozess begreift. In ihm gewinne das beste Argument. Dem ist aus ideologiekritischer Sicht entgegenzuhalten, dass akademische Forschung nie von der Herrschaft losgelöst ist (Foucault 1966; Althusser 1970; Gramsci 2004). Ich spreche Seynabou darauf an:

Céline: Aber man muss auch sagen, dass die Universität auch nach den Wissensbedarfen des Systems finanziert wird. Ich höre das oft, dass Leute nicht das forschen können, was sie wollen.

Seynabou: Siehst du, Finanzierungsprobleme!

C: Es sind Finanzierungsprobleme.

S: Das determiniert alles. Finanzierungsprobleme. *Die Leute wurden schon dahinerorientiert was sie erforschen sollen.* Das ist das Problem: die Finanzierung... ..

C: ... Welche nächsten Etappen hast du von hier?

S: Die nächsten Etappen? *Von hier wegzukommen.* Ich will nicht mehr hier arbeiten. (Ebd.)

Wissenschaftliche Produktion ist stets in Machtzusammenhänge verstrickt. Im Fall developmentalistischer Staaten ist sie weitgehend extern finanziert, was dazu führt, dass sich Wissenschaftler*innen an den Interessengebieten der (meist westlichen) Geldgeber mit orientieren müssen (Zezeza 2003, 395; Mama, Amina 2006; Ogachi 2011; Ayalew 2011). Typisch für entwicklungspolitisch regiertes Wissen ist, dass sich ihre Schwerpunkte meist mit denen kolonialer Diskursen decken.¹⁵⁸ Etwa ist ‚Gender‘ ein prominentes Thema und es ist die

¹⁵⁸ Diagne (1992) kritisiert das Festhalten an kolonialen Modi der Wissenschaftsproduktion:

Nur zu recht beobachtet Mamadou Diouf die übermäßige Rolle der Ethnologie bei der „kulturellen Erneuerung Afrikas“ (Diouf 1989). Tatsächlich ist [...] der ethnologische Blick, den senegalesische Intellektuelle wie von Natur aus einnehmen, [prägnant], wenn sie von ihrer soziokulturellen Wirklichkeit sprechen. Und diese, wie man sagen könnte, Ethno-Logik verleitet dazu, sich unverzüglich und vehement eine „Tradition“ zu erteilen, die anschließend dem gegenübergestellt wird, was ausschließlich von außen kommen könne. So wird man das ethnologische Konzept der „Essenz“, der „Seele“ der traditionellen Gesellschaft durch seinen Avatar, die Idee eines traditionellen „Hintergrunds“ [*fonds*] ersetzen, von dem man annimmt, einziger Träger der Authentizität senegambischer Kulturen zu sein. Entgegen eines solchen

Tendenz zu verzeichnen, dass Studien oft koloniale Stereotype zugrundeliegen, die entwicklungspolitische Intervention in Afrika legitimieren (z.B. als patriarchale Gesellschaften, die westliche Demokratie und Feminismus benötigen) (Nnaemeka 2005a; Nzegwu 2003; Oyěwùmí 2003b). Am folgenden Auszug aus Fanons Aufsatz *L'Algérie se dévoile* (1959) (*Algerien entschleiert sich*) lassen die Parallelen zwischen kolonialer und entwicklungspolitischer Wissensproduktion gut erkennen.

Die Situation der Frau wird als Handlungsthema gewählt. Die herrschende Verwaltung will die gedemütigte, ausgegrenzte, eingeschlossene Frau verteidigen... Es werden die guten Zukunftschancen der Frau beschrieben, die vom algerischen Mann leider in ein passives Objekt verwandelt wird, *démonétisée* [des Geldes bestohlen], gar entmenschlicht. Das Verhalten des Algeriers wird nachdrücklich verurteilt und mit mittelalterlichen und barbarischen Traditionen assoziiert. [...] Der Besatzer häuft ein ganzes Netz an Urteilen, Einschätzungen, Beurteilungen um das Familienleben des Algeriers, vervielfältigt die Anekdoten und Fallbeispiele über ihn, um ihn in einen Zirkel der Schuld einzusperren. (275f.)

Auch im literarischen Bereich sind inhaltliche Vorgaben die Regel. So kritisiert etwa Fatou Diome, dass sie westliche Leserschaft, die Hauptabnehmerin Afrikanischer Literatur ist,¹⁵⁹ sich nur für „bestimmte Afrikanische Bücher“ interessiere: die, die mit kolonialen Vorstellungswelten konformgehen; und Alain Mabanckou, dass es nicht selten passiere, dass Manuskripte abgelehnt werden, weil „Afrikanische Szenen“ fehlen.¹⁶⁰ Während Verlage zur Bearbeitung bestimmter Inhalte (z.B. Gender, Konflikte, Klimawandel...) ermutigen, fördern sie andere Themen aufgrund ihres ‚radikalen‘ Gehalts (Kolonisierung, Rassismus...) kaum.¹⁶¹

Westliche Märkte und ihre Entscheider*innen bestimmen, was Afrikanische Forscher*innen und Schriftsteller*innen schreiben können und was nicht. Boubacar Diop erfährt diese epistemische Gewalt als widersprüchliche und frustrierende Aufforderung: *Écris et ... tais-toi!* (Schreib und... sei still!) (2007, 168). Aus diesem Blickwinkel erscheint der Prozess der Einschreibung in die tubaab Buchkultur nicht so glücklich, wie die Bibliophilie vorgibt.

Standpunkts wird hier behauptet, dass es keine Geschichte der Ablagerung fremder Werte auf dem kulturellen Hintergrund senegambischer Gesellschaften gibt, sondern eine wirkliche Geschichte der Evaluationen und Reevaluationen, in der diese Gesellschaften bedrohende Ungleichgewichte jedes Mal wiederhergestellt haben. (280f.)

¹⁵⁹ „Die Leute in der westlichen Welt lesen senegalesische Bücher leichter als Senegalesen selbst“, kritisiert ein senegalesischer Autor beim populären Forum *Foire aux problèmes* in Dakar 2013 an (Notizen 2013, siehe auch Ternoven 2003b, 110).

¹⁶⁰ Nach Alain Mabanckou im *Collège de France*, 2015 (<https://www.franceculture.fr/emissions/l-elogue-du-savoir/lettres-noires-des-tenebres-la-lumiere-38-episode-3>, 30.05.2016).

¹⁶¹ Der Autor Boubacar Boris Diop erzählt zum Beispiel, dass ihm der Auftrag für das Vorwort eines Buches über den Krieg in Ruanda mit der Begründung entzogen wurde, dass er Frankreich zu sehr in die Verantwortung ziehe (Hervieu-Wane und Maulavé 2008, 198).

Koloniale Personalstrukturen

Khadija erwähnt weiter oben, wenn sie Frankreich beschreibt, dass es sich mitunter durch ‚technologische Expertise‘ auszeichne. Damit spricht sie einen wichtigen Aspekt des Mythos des ‚Westens‘ an. In hegemonialen Diskursen wird der Westen als Ort der „Computer“, der „elektronischen Geräte“, des „automatisierten Lebens“ etc. konstruiert (Notizen 2012-2014). Westliche Staaten investieren in diese Identität, wenn sie technologische Forschung fördern und High-Tech-Unternehmen subventionieren, die Öffentlichkeit für die Relevanz des Themas sensibilisieren, MINT-Nachwuchs- und -Austauschprogramme initiieren.¹⁶² Das Image, das dem Westen dadurch zukommt, ist für die Produktion der tubaab Bibliothek von Belang, zum Beispiel, wenn es darum geht, zu zeigen, dass das globale schriftliche Erbe in westlichen ‚technologisch gut ausgestatteten‘ Bibliotheken und Forschungseinrichtungen gut aufgehoben sei.¹⁶³

Das Argument der technologischen Überlegenheit ist ferner auch bei der Buchproduktion schlagkräftig, wenn westliche Unternehmen sich für die Produktion Afrikanischer Bücher zur Verfügung stellen. Ihr kolonialer Vorsprung kommt ihnen hier zugute. Dies wurde spätestens klar, als es bei den *indépendances* die französischen Verlage waren, die die Afrikanischen Schulbuchmärkte übernahmen, obwohl lokale Produzenten anwesend waren (Pliya 1982: 111f.). Dieses Monopol besteht bis heute (Bourgueil 2003a; Kloeckner 2003a; Zeleza 2003, 367ff.).¹⁶⁴ Französische Buchkonzerne bleiben aber nicht beim Schulbuchmarkt stehen: Sie versuchen auch, die Afrikanische Nachfrage an Büchern in nicht-frankophon-lateinischen Formen zu decken, zum Beispiel Büchern auf Arabisch, in nationalen Sprachen, oder sie setzen sich das Ziel, „hundertprozentig senegalesische Bücher“ zu produzieren (Kloeckner 2003b, 86).

¹⁶² Für Deutschland siehe zum Beispiel die *High-Tech-Strategie 2020*, den *Girls' Days* für die Heranführung von Mädchen* an technologisch orientierte Berufsfelder, die BMBF Afrika-Strategie (<https://www.hightech-strategie.de/>, 20.05.2016; <https://www.girls-day.de/>, 20.05.2016; BMBF 2014).

¹⁶³ Siehe dazu die Hinweise der Schriftenforschungsinstitute wie das Projekt *Corpus Coranicum* der Berlin-Brandenburgischen Akademie, des *manuscript lab* der Universität Hamburg oder des deutschen Archäologischen Instituts in Berlin über ihre „modernste“ technologische Ausstattung (<http://corpuscoranicum.de/about/forschung>, <http://www.manuscript-cultures.uni-hamburg.de/lab.html>, <https://www.dainst.org/forschung/infrastruktur>, 20.05.2016).

¹⁶⁴ Siehe die Website *Planétoscope* für eine Live-Zählung der Umsätze in der Schulbuchproduktion in Frankreich (<https://www.planetoscope.com/Etude-et-Emploi/1153-chiffre-d-affaire-des-manuels-scolaires-en-france.html>, 20.05.2016) und den Artikel *Frankreich regiert als Meister über den afrikanischen frankophonen Schulbuchmarkt* in *le Monde*, 10.06.2010 (http://www.lemonde.fr/planete/article/2010/06/10/la-france-regne-en-maitre-sur-le-marche-des-manuels-scolaires-en-afrique-francophone_1370530_3244.htm, 20.05.2016).

Luc Pinhas spricht in diesem Zusammenhang von einem „bibliologischen“ Modell kolonialen Ursprungs. Es sollte den Aufbau von Produktionsstrukturen (Druckereien, Verlagshäuser) in den Kolonien zu limitieren und das metropolitische Verlagswesen zu fördern. Daher seien in den Kolonien – französischsprachige – Verlagsstrukturen bis in die 1960er Jahre quasi inexistent gewesen. Dieses Modell wirke heute, 50 Jahre nach der formalen Kolonisierung fort. Afrikanische Wissenschaftler*innen organisieren sich gegen diese Form der (Neo-)kolonisierung. Sie initiieren Projekte, um Schriften wie die Afrikanische Islamische Bibliothek (z.B. die Timbuktu-Manuskripte) lokal aufzubewahren und aufzuwerten¹⁶⁵ und die Vormacht westlicher Wissenschaftler*innen einzudämmen (Hountondji 2009, 20f.).¹⁶⁶ Staatliche und private Akteure bemühen sich derweil darum endogene Verlagsstrukturen zu fördern.¹⁶⁷

Dem technologischen Monopol kommt hinzu, dass Papierpolitiken den Ausschluss Afrikanischer Autor*innen stützen, indem Afrikanische Wissenschaftler*innen aufgrund von „Visa-Problemen“ sehr oft nicht an Konferenzen und Forschungsprojekten im Westen teilnehmen können. Die neokoloniale Politik des Buches marginalisiert also nicht nur Formate und Themen. Es werden Afrikaner*innen ganze Berufsfelder vorenthalten: im Verlagswesen, im Vertrieb, Druckwesen, Gestaltung, Restauration, Konservierung, Wissenschaft... womit sich der Kreis zur Frage der *diplômé-e-s-chômeurs* (Kapitel 2, *Die Arbeitslosigkeit der Vielen*) wieder schließt.

Zwischenfazit. Die neokoloniale Bibliothek

Epistemologische Hegemonie und ökonomische Vormacht stehen in Wechselwirkung zueinander: Durch finanzielle Überlegenheit werden westliche Akteure in die Lage versetzt, die Afrikanische Literaturen und Wissenschaften zu beeinflussen und eurozentristisch zu normieren. Wie die angeführten Erfahrungen und Initiativen Afrikanischer Belesener gezeigt haben, *gibt* Afrikanische Buchproduktion, die der Gewalt der (neo-)kolonialen Bibliothek an

¹⁶⁵ Eröffnungssitzung der Konferenz *Afrika Nko – La Bibliothèque Coloniale en Débat* (Die koloniale Bibliothek in der Diskussion) des CODESRIA, Dakar, 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=cS1vCYNHtKw>, 07.07.2014). Siehe auch die Konferenz *Archives of Post-Independence Africa and Its Diaspora*, Gorée, 2012 (<https://sites.google.com/site/archivesconferencedakar/>, 06.06.2012).

¹⁶⁶ Das CODESRIA ist zu einem wichtigen regionalen sozialwissenschaftlichen Akteur geworden. Die Anpassung von Forschungsinstrumenten und Methodologien auf Afrikanische Kontexte und die Überarbeitung akademischer Curricula ist Gegenstand vielfältiger Symposien, Forschungs- und Austauschprogramme des Instituts (<http://www.codesria.org/spip.php?lang=en>, 20.05.2016).

¹⁶⁷ Konferenz zur Veröffentlichung eines Buches über die Zukunft des senegalesischen Bildungssystems im West African Research Center Dakar, April 2014 (Notizen 2014).

den Rändern trotz. Mit Kilombas lässt sich eine Verbindungslinie zu den Schwarzen Diasporas und Communities of Color ziehen, die oft vor dem gleichen Problem stehen.

For a long time we have been speaking and producing independent knowledge, but when groups are unequal in power, they are likewise unequal in their access to the resources necessary to implement their own voices (Collins 2000). Because we lack control over such structures, the articulation of our own perspective outside the group becomes extremely difficult, if not unrealizable. As a result, the work of Black writers and scholars often remains outside the [library]¹⁶⁸ and its agenda [...]. These are not accidentally there; they are placed at the margins by dominant regimes that regulate what [a] ,true' [book] is. As long as Black people and People of Color are denied positions of authority and command in the [library], the idea of what [writing] and scholarship are prevails intact, remaining the exclusive and unquestionable ,property' of *whiteness*. Thus, it is not an objective scientific truth that we encounter in the [library], but rather the result of unequal power ,race' relations. (Kilomba 2008a, 28f.)

Zwischenfazit. Buchkultur als Ideologie

Von der Buchkultur geht heute wie damals koloniale Gewalt aus. Sie äußert sich in kolonial-rassistischen Diskursen, epistemischer Gewalt, entwicklungspolitischen Eingriffen und der Monopolisierung ertragreicher Buchproduktionsmärkte durch westliche Unternehmen und Institutionen. Das selbst- und schuldlose Image der westlichen Buchkultur, das bibliophile Diskurse vermitteln, ist vor diesem Hintergrund als ideologisch zu beurteilen.

Fazit. Buchkultur als Glücksideologie

In diesem Kapitel betrachtete ich das Phänomen der Kultur des Papiers aus kolonialismuskritischer Perspektive. Ich zeigte, wie in hegemonialen westlichen Diskursen Papier zu Leuten und das Buch zu ,Menschen' macht. Die Vorstellung, dass erst das Buch zu vollständigen Menschen mache, offenbart sich als zentrale Trope des Kolonialdiskurses. In diesem Sinne kann die Zivilisierungsideologie auch als Buchideologie redefiniert werden. Sie suggeriert, dass den Kolonisierten das ,Glück der Belesenen' gebracht werden solle. Sie wurde von einer umgreifenden Politik der Bibliothek begleitet, die rassistisches Wissen über Afrikanische Gesellschaften produziert. Im Hinblick auf den zeitgenössischen Kontext zeigt sich, dass die Idee, den Kolonisierten ,das Buch zu bringen' und sie dadurch ,glücklich' machen zu wollen, weiter die ideologische Funktion erfüllt, die (neo-)koloniale Ökonomie, insbesondere den Buchmarkt, zu legitimieren.

¹⁶⁸ Kilomba legt den Fokus auf akademische Wissensproduktion. Ich habe das Zitat auf das Symbol des Buches zugeschnitten.

Die ideologische Konstruktion der ‚Buchferne‘ stützt nach wie vor koloniale Verhältnisse, die darüber hinaus weitgehend salonfähig ist, und den westlichen weißen (tubaab) Blick auf Afrika – und sich selbst – formt. Als eine Ideologie des ‚Glücks‘ wohnt dem Buchdiskurs eine affektive Dimension inne. Sie nährt nicht nur die Vorstellung, dass das Afrikanische Subjekt ‚glücklich‘ durch Lesen werde oder ohne Buch ‚unglücklich‘ sei. (Wir haben gesehen, dass das tubaab Buch für Afrikaner*innen oftmals eher ein Unglück darstellt als eine Quelle des Glücks: das Unglück der Kolonisierung.) Es schwingt auch die Idee mit, dass das tubaab Subjekt aufgrund seiner Nähe zum Buch ‚glücklich‘ sei. Wie sich im Alltag zeigt, liegt das *ultimative* ‚Glück der Belesenen‘ für tubaabs allerdings darin Afrikaner*innen das Buch zu bringen. Gedanken zu dieser und weiteren Situationen, in denen sich bibliophile Diskurse und die Symbolik des ‚happy Buchs‘ auf den postkolonialen Alltag niederschlagen, teile ich im folgenden Kapitel.

5 Belesene Frauen* und die Postkolonie

Papiere können zu ‚glücklichen Menschen‘ machen. Insbesondere dem Buch wird diese Fähigkeit zugesprochen. Im postkolonialen Zusammenhang herrscht ferner die Vorstellung vor, dass das Buch, vom Westen nach Afrika transportiert, Afrikaner*innen zum Glück als Mensch ver helfe. Ich habe hervorgehoben, dass dieser bibliophile Diskurs, den ich als Ideologie des Glücks der Belesenen, kolonial-rassistische Verhältnisse legitimiert. Er stellt daher eine koloniale Ideologie dar, eine tubaab Ideologie. In diesem abschließenden Kapitel möchte ich an diesen Gedanken anknüpfen und herausarbeiten, *wie sich die tubaab Ideologie des Glücks der Belesenen im postkolonialen Alltag manifestiert*. Wie wirken sich Ideen und Politiken, bei denen Bücher – oder auch Diplome – glückliche Menschen machen sollen, auf die sozialen Beziehungen aus? Was hat es für Folgen für das Subjekt, dass Buchkultur als weiß, westlich, tubaab konstruiert ist? Was passiert mit ihm, wenn es tubaab Diplome macht? Was repräsentiert die belesene Afrikanerin*, die weiße belesene Frau* (die tubaabesse*)? Welche Machtverhältnisse entstehen in diesem Zusammenhang? Ich verlagere meinen Fokus also von der diskursiven Ebene auf die der Interaktion, des Zwischenmenschlichen, des Aufeinandertreffens, des Voneinanderabgrenzens, der Zusammenkunft, der Trennung... Anhand von Interviews und alltäglichen Momentaufnahmen beschreibe ich, wie sich Leute in Dakar, Berlin und Dazwischen in Situationen, in denen Bücher oder Diplome eine Rolle spielen, als tubaabs oder nicht-tubaabs konstituieren.¹⁶⁹

Die Begriffe ‚Subjekt‘ und ‚Konstitution‘ lassen bereits anklingen, dass ich für die folgende Analyse mit Judith Butlers Theorie der Subjektivierung arbeite. Sie baut auf dem Althusserlschen Verständnis auf, dass Ideologien, wie die tubaab Bibliophilie beispielsweise, das Subjekt *anrufen*, das heißt, es auffordern, eine bestimmte Subjektposition als eigene Identität anzuerkennen und durch Handlungen, die Butler als *Performanz* bezeichnet, zu verkörpern (Butler 1997, 4f., 106). Im Hinblick auf die Spezifität der Subjektposition des tubaabs, die darin besteht, durch Lesen und Diplome (Mensch) zu werden, begreife ich das tubaab Subjekt auch als *belesenes Subjekt*. Es konstituiert sich im Zusammenspiel von Papier-

¹⁶⁹ Die Erwägung, tubaabité und Buch zusammenfließen zu lassen, ergab sich während des Analyseprozesses, als es bei der Entwicklung der Kategorien tubaabité und Buch zunehmend zu Überschneidungen kam: Ein tubaab definiert sich dadurch, dass er*sie Bücher besitzt, kauft, liest, sammelt, mit sich herumträgt (versammelt im Code *tubaabs lesen*); auf der anderen Seite ist das Buch ein Ding, das mit tubaabité assoziiert wird (Code *Buch als tubaab thing*). tubaab Belesensein wurde von tubaabs, den Kolonisierern in den Kolonien eingeführt: durch die „Schule der weißen“ (Bâ 1992, 307). Aufgrund der weitgehenden Aufrechterhaltung der kolonialen Form des Bildungssystems (Sylla 1992), wird formale Schule auch in der post-in-dependence als „westlich“, „modern“ oder „französisch“ (Synonyme für tubaab/kolonial, Barry 2017) bezeichnet.

/Buchdiskursen und der Performanz eines ‚vertrauten‘, ‚natürlichen‘ und ‚glücklichen‘ Verhältnisses zu Papier und Buch. Bis zu einem gewissen Grad sind die Konzepte ‚tubaab‘ und ‚belesen‘ austauschbar: ‚Belesensein‘ ist immer Teil der tubaab Identität und tubaab zu sein bedeutet auch immer, zu den ‚Belesenen‘ zu gehören. Allerdings ist das tubaab Subjekt nicht auf Belesensein reduzierbar. Auch andere Elemente machen die Identitätskategorie der *tubaabité* aus. Dazu gehören zum Beispiel: Christlichkeit bzw. Säkularität, ein bestimmter Kleidungsstil („*costume-cravatte*“ (Anzug-Kravatte), „*mini-jupe*“ (Mini-Rock), „*bikini*“), Lebensstil („*manger à table*“ (Am Tisch essen), „*boire une bière*“ (Ein Bier trinken)), bestimmte Familienmodelle („*concubinage*“ (uneheliches Zusammenwohnen), „*célibataire*“ (Single)), bestimmte, als „demokratisch“ oder „liberal“ geltende Einstellungsmuster¹⁷⁰ etc. Kurz: all das, was im hegemonialen Sinn als ‚modern‘ gekennzeichnet wird.¹⁷¹

Da sie von der Performanz des Subjektes abhängig ist, ist Subjektivierung als *sozialer* Prozess zu verstehen. Somit ist sie soziologisch analysierbar. In diesem Sinne arbeite ich unterschiedliche Ebenen des Subjektivierungsprozesses des tubaabs/belesenen Subjekts heraus. In einem ersten Teil gehe ich darauf ein, wie das es seine Identität performativ über das Buch äußert. Es ist es außerdem an der Hervorbringung der kolonialen, das heißt: rassifizierten, Gesellschaft beteiligt (Butler 1993). Schließlich ist Performanz als sozialer Prozess auch immer *politisch*, das heißt, in die Produktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse verwickelt (1990, 147). Ich lege meinen Fokus auf den Konstitutionsprozess der vergeschlechtlichten weißen kolonialen *Frau**, der tubaab *Frau**, der *tubaabesse*. Indem sie imperiale Kultur verkörpert, steht sie in einem spezifischen Verhältnis zur Postkolonie.

Ich werde in einem zweiten Teil auf die Problematik eingehen, dass tubaab Bibliophilie als liberale Ideologie besagt, dass prinzipiell *jede*r* zum belesenen/tubaab Subjekt werden könne, *jede*r* von ihr angerufen werde – unabhängig davon, ob eine Person weiß oder Schwarz positioniert ist. Die kolonial-rassistische Prägung der Bibliophilie veranlasst jedoch, dass

¹⁷⁰ Wie zum Beispiel das ideologische Pink-Washing, das westliche (tubaab) Gesellschaften und Staaten als frei von Homo-, Trans*- und Inter*phobie darstellt, indem eine Differenzlinie zur muslimischen oder Dritten Welt gezogen wird. Ähnliche Prozesse finden statt, wenn die *governance*-Qualität von Staaten klassifiziert wird, wenn die muslimische oder Afrikanische Frau befreit werden soll, wenn westliche Hilfsorganisationen Aufrufe gegen Sklaverei oder ethnische Konflikte im Globalen Süden abschaffen wollen: Das tubaab Subjekt konstituiert sich, indem es für Transparenz, Feminismus, soziale Gleichheit einsteht. Rassifizierend sind diese Prozesse, weil Heterosexismus, Sexismus, Korruption usw. auf ‚die Anderen‘ projiziert werden und das tubaabité als deren Gegenteil inszeniert wird.

¹⁷¹ Das Verhältnis von Modernität und Buch kann auf die aufgezählten Dimensionen angewendet werden (Kapitel 4, *Die koloniale Ideologie des Buches*).

belesenheit als Eigenschaft des weißen Subjekts konstruiert ist. Das führt dazu, dass die Schwarze Frau bei ihrer Performanz als Belesene einen widersprüchlichen Subjektivierungsprozess durchläuft. In ihm wird, wie bei der weißen Frau, tubaabité als weiße (rassistische) Norm reproduziert, sprich, als Norm, die Schwarze unterdrückt. Ich ergr nde diese Ambivalenz vor allem anhand der Performanzen der jungen Aktivistinnen aus Medina: In welchem Verhältnis stehen sie als Belesene zur tubaabité, zur Nation, zu Medina?

Die Analyse basiert, anders als wei seinstudien, in denen weiße sprechen (zum Beispiel Frankenberg 1988), auf Schwarzen Perspektiven auf tubaabité – einschließlich meiner eigenen (hooks 1992; Morrison 1992; Barry 2017). Diese entziehe ich den Interviews, Alltagsgesprächen sowie eigenen Beobachtungen. Ich führe Situationen und Passagen an, mit denen sich die Inszenierung vergeschlechtlichter tubaabité über das Buch gut verbildlichen lässt. Ich achte außerdem darauf, nicht bei deskriptiven Aussagen über tubaabité oder tubaabesses* stehenzubleiben, sondern auf die Kontexte einzugehen, in denen sie stattfinden: *Wer sagt was zu wem über das Buch? Wo, wann und warum? Wo, wann, wie, mit wem tritt das Buch in Erscheinung? Wo, wann, wie, mit wem nicht? Welche sozialen Beziehungen entstehen wo, wann, zwischen wem, warum? Welche Rolle spielen dabei tubaabité und Geschlecht? Die Beschreibung von Prozessen anstatt statischer Zustände soll den Blick dafür  ffnen, dass es keine ontologischen Rassenkategorien gibt, sondern vielmehr von *Prozessen der Rassifizierung* gesprochen werden muss, die von alltäglichem Handeln abhängen.*

5.1 Die belesene tubaabesse

Das semantische Feld des Buches als Marker kolonialer Differenz, die tubaab von nicht-tubaab trennt, taucht regelmäsig im postkolonialen Alltag auf. Dies äußert sich etwa im kontinuierlichen Interesse dafür, wohin das Buch (und das Papier im Allgemeinen) in Afrika geht. Diesem Diskurs ging ich im vorangehenden Kapitel auf den Grund und fasste ihn mit dem Konzept der tubaab Bibliophile, deren kolonisierende und ideologische Dimensionen ich erläuterte. Ich beschrieb, wie dieser Diskurs zum einen den Westen, die tubaab Welt, als ‚Welt des Buches‘ Afrika  berordnet und zum anderen von einem Entwicklungsgedanken unterlegt ist, der Afrika in eine Position des immerwährenden Aufholens, des *catching up*, einsperrt (siehe *„Eins hilft immer: Lesen“ im kolonialen Kontext* und *Die koloniale Sorge um das Buch heute*). Um meine Argumentation zu unterstreichen, führte ich einige diskursive Ereignisse an,

die diese Norm reproduzieren. Ich greife sie nun erneut auf, wobei mich diesmal das Subjekt interessiert, das diese Sätze spricht.

Natürlich gibt es Unterschiede zwischen Afrikanern und Europäern. Afrikaner haben keine Bücher im Regal, sie hören keine klassische Musik... Die Liste könnte noch ewig weitergeführt werden. (tubaab Expat in Dakar, April 2012)

Oh! Eine Bibliothek! Das ist ja total ungewöhnlich! In den meisten Häusern hier findest du das nicht. (tubaabesse in Dakar, Juli 2013)

[Über eine *libraire par terre*, informeller Buchhandel, bei dem Bücher oft auf dem Boden auf Tüchern ausgebreitet werden:] Schau! Die ganzen Bücher liegen einfach so auf der Straße rum. (tubaabesse in Dakar, März 2012)

[Über einen Schwarzen:] Ein sehr intelligenter Mann, sehr belesen. (weiße Frau in Berlin, September 2012)

Hör auf, mir immer von ‚Bibliothek‘ zu erzählen. In der BU (*bibliothèque universitaire*, Uni-Bibliothek) gibt es gar nichts. (Senegalesischer Diaspo in Frankfurt, Mai 2013)

[Anlässlich der kritischen Perspektiven eines Afrikaners auf Rekolonisierungsprozesse:] Hast du das alles schon mal irgendwo aufgeschrieben? (weißer Filmemacher in einer Doku über antikononialen Widerstand heute in Burkina Faso, 2014)

Man könnte hier mal eine Bibliothek einrichten, in der es aktuelle Bücher gibt. (tubaabesse in Dakar, 2012)

Die Timbuktu-Manuskripte müssen schnell gerettet werden, sonst macht das niemand. (tubaabesse in einem Video-Aufruf für eine Petition zur Rettung der alten arabischen Bibliotheken in Mali, 2012)

Ich werde schauen, was sich tun lässt, damit hier [in Dakar] endlich Straßenschilder angebracht werden. So kann man sich ja gar nicht orientieren. (tubaab Kultur-Beauftragter in Dakar, April 2012)

(Notizen 2012-2014)

Vor dem Hintergrund der tubaab Bibliophile repräsentieren solche Aussagen die an Afrika bzw. Afrikaner*innen gerichtete Aufforderung Buchkultur nach westlichem Modell zu praktizieren und so ‚(graphisches) kritisches Bewusstsein‘ zu erlangen. Aber was macht es eigentlich mit einer Person so zu sprechen? Was passiert, wenn diskursive Ereignisse wie diese passieren? Ich erläutere im Folgenden, wie sich in diesen Momenten Individuen als tubaab subjektivieren und in diesem Zuge tubaabité/Belesensein an weiße/europäische Körper gekoppelt wird. So wird tubaabité/Belesensein zu einer Identität *für* das weiße Subjekt. Über das Buch findet ein Rassifizierungsprozess statt, der weiß und Schwarz trennt.

Ich bespreche unterschiedliche Ebenen der Performanz des belesenen/tubaab Subjektes.¹⁷² Eingangs zeige ich anhand einer Szene bei einer Nachwuchskonferenz für Journalist*innen in

¹⁷² Inspiriert durch die Analyse der Performanz ehemaliger Kolonialoffiziere von Uma Kothari (2006).

Dakar, wie sich das tubaab Subjekt als kolonial und imperial konstituiert. Anschließend gehe ich darauf ein, wie es sich im vorliegenden Fall auch als weiblich vergeschlechtlichtes Subjekt, als *tubaabesse*, verwirklicht. Im Laufe der Saturierung der Kategorien ‚tubaabesse‘ und ‚Buch als tubaab Ding‘ wurden außerdem vier weitere Aspekte relevant. Das Beispiel aus einem Berliner Wohnungsamt wird zeigen, dass sich koloniale Subjektivierungsprozesse über das Buch nicht auf die ‚Ex-Kolonien‘ beschränken, sondern sich auch im westlichen Räumen zutragen, was die postkoloniale Struktur *westlicher* Gesellschaften noch einmal unterstreicht. Dann ist darauf einzugehen, dass sich das tubaab Subjekt auch darüber konstituiert, sich mit ‚belesenen Anderen‘ zu identifizieren bzw. sich ihnen zuzugesellen. Die Beschreibung einer Situation an einem Swimming-Pool in einem Dakarer Hotel wird indessen zeigen, dass tubaab Subjektivierung nicht von der Interaktion mit dem Schwarzen Subjekt abhängt. Vertiefend wird darauf einzugehen sein, dass Rituale wie Lesen, Bücherkaufen oder ‚das Buch unterm Arm‘ zu haben im postkolonialen Alltag für sich selbst stehen. Sie materialisieren vergeschlechtlichte koloniale Identitäten aus sich selbst heraus.

kolonial, imperial

2011 besuchte ich in Dakar eine Nachwuchskonferenz für Journalist*innen. Viele unterschiedliche Referent*innen kamen zur Sprache und legten anlässlich des 50. Geburtstages der Unabhängigkeit ihre Perspektiven auf die Geschichte und Gegenwart der Medien in Senegal dar. Besprochen wurden Fragen der Qualität der Presse, der Effekte von Liberalisierung, der parteipolitischer Kontrolle, der neokolonialen Abhängigkeiten, der Ausbildung von Journalisten und insbesondere von Journalistinnen, der *„presse au féminin“* (Presse auf weiblich),¹⁷³ adressiert.

Neben mir saß eine weiße Frau* [eine tubaabesse], die neben zwei anderen Teilnehmer*innen zu den einzigen sichtbar weißen Personen in dem Raum gehörte. Sie fühlte sich dazu bewegt ihre Einschätzung über den ‚Entwicklungsstand‘ der senegalesischen Presse kundzutun. So stand sie inmitten dieses Raums, der mit den unterschiedlichsten Generationen und Rängen senegalesischer Medienmacher*innen gefüllt war, auf und sprach:

„Ich bin eine Auslandsreporterin aus Frankreich und freue mich dieser Konferenz beizuwohnen. Ich bin wirklich sehr *froh* [*contente*] zu sehen, dass es unter den jungen Journalisten hier ein starkes Maß an kritischem Bewusstsein gibt [*sic!*]. Senegal ist sehr intelligent [*sic!*], es werden gute Fragen gestellt. Nicht wie in Frankreich. In Frankreich werden nicht die richtigen Fragen gestellt.

Es muss aber noch viel getan werden. Es wird nicht genug Vorarbeit geleistet. Um Reporter zu sein, muss gut recherchiert werden, erst dann ist Feldjournalismus wirklich *de qualité* [qualitativ hochwertig] und interessant. Hier [in Senegal] konzentriert man sich zu sehr auf politische

¹⁷³ Aus einem Redebeitrag bei der Konferenz.

Fragen. Viel interessanter ist doch aber, was die Leute [les gens] sagen, die Bauern, *die Frauen* etc. etc. Das wäre dann interessanter. Aber das kommt, *weil Ihr das noch nicht gelernt habt* [sic!] [*Là, ce serait plus intéressant. Mais, c'est parce que vous n'avez pas encore appris à faire cela.*] Aber ich bin beruhigt zu sehen, dass es Potential gibt. (Notizen 2011)

In Bezug auf die Subjektivierung lassen sich zunächst zwei Dimensionen der Konstitution eines tubaabs Subjekts ausmachen: Erstens konstituiert es sich, indem es in kolonialer Fassung über die „Intelligenz“ von Afrikanern urteilt, und zweitens, indem es durch den seine Reise in die Ex-Kolonie an den imperialen Zusammenhang erinnert.

Disziplinierend

In der beschriebenen Szene leitet die Sprecherin ihre Kritik rhetorisch geübt durch ein Lob ein. Ob Lob oder Kritik: In beiden Fällen wird die koloniale paternalistische Beziehung zwischen dem Selbst als ‚wissendes‘ und ‚zum Urteilen befähigtes‘ tubaabs Subjekt und Afrikanern hergestellt. Ihren pädagogischen Impuls unterstreicht die Sprecherin durch eine disziplinierende Botschaft („Ihr müsst lernen, bessere Texte zu schreiben“). Ihre Bewertung des ‚Entwicklungsstandes‘ in Bezug darauf, welche Texte relevant seien (hier: die richtigen Fragen stellen, intelligent, gut recherchiert, realitätsnah, frei, kritisch, hochwertig, interessant seien), aktiviert den bibliophilen Diskurs. Dadurch produziert sich die Sprecherin als eine von denen, die das ‚Buch (und Intelligenz) bereits besitzen.‘ Sie zählt sich zu den Belesenen, den tubaabs, denen zugeschrieben wird, aufgrund des Buches Zugang zu ziviler und kultureller Autonomie zu haben (Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 371). Mit dem Sprechen-Über bzw. Einschätzen des Entwicklungsstands Senegals in Sachen Buch wird tubaabs in Form von belesensein hervorgebracht. Entwicklungsgrade zu beurteilen ist eine wichtige Komponente der weißen kolonialen Performanz. Prominentes Beispiel dafür ist der stark kritisierte *Discours de Dakar* bei dem der französische Präsident 2007 seinem Afrikanischen Publikum in der UCAD erklärte, was Afrika sei und welcher Platz ihm in der Geschichte der Menschheit zuzurechnen sei (Diagne 2008).

Diese Form symbolischer Gewalt ist alltäglich, wie auch Héléne Quashie (2009) in einer Studie über die Einstellungen von Europäer*innen in Dakar – im Übrigen eine der wenigen Arbeiten zu weißsein in zeitgenössischen Afrikanischen Kontexten – feststellt. Quashie erklärt unter anderem, wie tubaabs Entwicklung an Merkmalen wie Bildung, Intellektualität, Reflexion, Tiefgründigkeit, Interesse an sozialem Wandel oder *kritische Distanz zur eigenen Gesellschaft, insbesondere der Geschlechterverhältnisse* festmachen, die sie Senegales*innen generell absprechen (530, 537f., 544). Aus rassismuskritischer Sicht ist zu betonen, dass das

senegalesische Subjekt, ein Schwarzes Subjekt, in solchen Momenten als Projektionsfläche dient, mittels derer sich das tubaab/weiße Subjekt konstituiert. Das Urteilen über den Status Quo des Buchs in Afrika ist als *alltägliche rassifizierende bzw. rassistische Handlung* zu verstehen (Kilomba 2008a, 43f.; Fanon 1952; Quashie 2009, 537f.).

Zurück zur Konferenz-Situation: Die kolonisierende Aussage der weißen Frau* wurde wahrgenommen, und, wenn auch nicht offenkundig sanktioniert, dann doch ebenso wenig weiterverfolgt, was als Form des Boykotts interpretiert werden kann (Dhawan 2007, 273ff.):

Das Ko-Referat der Journalistin blieb im Raum stehen. Eine andere Person bekam das Mikrophon und die Diskussion nahm ihren Lauf.

Aufgrund ihrer Explizitheit ließ mich diese Inszenierung kolonialer Arroganz nicht los. Wie war es dazu gekommen, dass sich die weiße Journalistin dazu aufgerufen (und berechtigt!) fühlte, so paternalistisch zu handeln? Wie kam sie auf die Idee so zu sprechen? Niemand hatte sie darum gebeten. War ihr nicht klar, dass das kolonialistisch ist? (Notizen, 2011)

Aus Butlerscher Perspektive werfen meine Gedanken die Frage nach der Performativität auf: *In welcher Art Setting war so eine Performanz möglich?* In welchem Kontext erhält der dieser koloniale Impuls Bedeutung? Wir haben gesehen, dass der Diskurs des Glücks der Belesenen auf der Idee gründet, dass westliche Buchkultur global – insbesondere in Afrika – zu verbreiten sei. Als westliches Subjekt wird die Journalistin, die nach Senegal gereist ist, durch diesen Diskurs interpelliert: Sie soll den Afrikanern ihre Perspektive vermitteln, um tubaab Buchkultur zu verbreiten. Durch ihre Performanz, die Ausübung dieser Rolle, wird sie zur Verkörperung des tubaab Subjekts, das führt, erzieht, belehrt (Seck 1993, 54, 174).

The imperial agent embodied authority, discipline, fidelity, devotion, fortitude, and self [...]. (Mohanty 2003b, 59)

Hinzufügen ist, dass die Art, in der die Buchperformanz hier veräußerlicht wurde – das Aufstehen als weiße vor einem Schwarzen Auditorium und das Ergreifen des Mikros – das disziplinierenden Moment ihrer Sprachhandlung amplifiziert.

[Auf dem Weg nach Hause geht mir die Intervention der tubaabesse nicht aus dem Kopf.] Sie erinnert mich an die französischen Präsidenten in Dakar. (Notizen, 2011)

Mit Derrida kann die Episode mit der Journalistin als Beispiel für die Übernahme der naturalisierten Rolle des Europäers am „Kopf“ der Welt verstanden werden (Derrida 1992; Bancel, Blanchard, und Vergès 2003, 17). Die Selbstverständlichkeit, mit der die Journalistin spricht, „praktische Ratschläge“ (Fanon 1959, 276) gibt, zeigt die Performativität der beherrschenden Identität des tubaab Subjekts (Cruise O'Brien 1972, 126ff., 147ff.). Kolonialer Rassismus ist Teil der alltäglichen *Struktur* (Essed 1991, 50; Butler 1990, 28).

Unternehmend

Koloniale Identitäten konstituieren sich maßgeblich über Arbeit.¹⁷⁴ Während tubaab Identität einst durch koloniale Offiziere verkörpert wurden, beanspruchen heute Entwicklungshelfer*innen die Rolle des ‚Experten‘ und ‚Problemlösers‘ (Kothari 2006; Kapoor 2008; Baaz 2005, 72ff. insbesondere; Leonard 2010, 23ff. insbesondere; Cruise O’Brien 1972, 164f., 168ff.; Marchand und Parpart 1995). Ich unterhielt mich mit Fatimaa, der senegalesischen Hotelbesitzerin,¹⁷⁵ über dieses Phänomen. Sie kommentierte es mit:

C’est comme s’ils arrivaient en terre conquise. [Es ist, als ob sie erobertes Territorium beträten.]

Ihre Worte lenkten meine Aufmerksamkeit darauf, wie stark koloniale Identität vom Aspekt des Reisens in die Welt bzw. die (Ex-)Kolonie abhängt. Schließlich gewinnen tubaabs durch die Überschreitung der postkolonialen Grenze nach Afrika an postkolonialem Kapital.¹⁷⁶ Die Relevanz des Reisens für die tubaabité lässt sich in der Kolonialliteratur leicht ausfindig machen. Oft wird Reisen an das Ideal kosmopolitischer Wissensaneignung geknüpft: Als Weltbürger/in gelte es, die Welt, die man* sein Zuhause nennen könne (Bonnett 2010, 116), durch Reisen kennenzulernen. Zum Beispiel sieht der Kolonialideologe Gustave Homberg im Reisen (*voyage*) ein Fundament des französischen „*esprit colonial*“, des kolonialen Geistes, der aus der „Wissbegierde“, dem „Unternehmungsgeist“ und dem „liebevollem Interesse für die Welt“ ableiten lasse, die der „Natur des französischen Volkes“ liegen (1929, 141ff.). ‚Unternehmungsgeist‘, gekoppelt an den Impuls zu expandieren, die Welt zu bereisen – diese Haltung des „*get up and go*“ (Dyer 1997, 23), konzeptualisiert Richard Dyer als *enterprise* (ebd., 15). *Enterprise* repräsentiert für Dyer den Kern imperialen weißseins:

From this flows their daring [...] and steadfastness, their capacity to organise, their hardness and also their rapacity. Ruth Frankenberg (1993: 83) similarly evokes the ‚dazzle, brilliance, the spirit of adventure in the entrepreneurial world, good use of good training‘ expected of upper-class white men over a century later. ‚Enterprise‘ is an aspect of both spirit itself – energy, will, ambition, *the ability to think* and see things through – and of its effect – discovery, science, business, wealth creation, the building of nations, the organisation of labour (carried out by racially lesser humans). [...]

Enterprise as an aspect of spirit is associated with the concept of will. The control of self and the control of others. [...] Will is literally mapped onto the world in terms of those who have it and those who don't, the ruler and the ruled, the coloniser and the colonised. [...] The idea of leadership suggests both a narrative of human progress and the peculiar quality required to effect

¹⁷⁴ Kapitel 2, Die postkoloniale Arbeitsteilung.

¹⁷⁵ Kapitel 2, tubaab Petit Paris.

¹⁷⁶ Kapitel 2, Unübliche Grenzüberschreitung und Happy working tubaabness.

it. Thus white people lead humanity forward because of their temperamental qualities of leadership: will power, far-sightedness, energy. [...]

The most important vehicle for the exercise and thus the display of this dynamism, this enterprise, is imperialism [...]. This gave to enterprise an unprecedented horizon of expansion, of dangers to face, of material – goods, terrain, people – to organise. (Ebd., 31, Herv. C.B.)

Im vorliegenden Kontext bedeutet dies: Wenn das tubaab Subjekt *in der Kolonie* eine koloniale Sprachhandlung verübt, wie die Journalistin in Dakar, konstituiert es sich aufgrund seiner Präsenz in der Welt der Kolonisierten, die mit einer *Anreise aus dem Westen* verbunden ist, nicht nur als kolonisierendes, sondern auch als *imperiales Subjekt*. Durch seine Reise hat es seinen Wirkungsradius, seinen Einfluss, wie es die tubaab Bibliophilie von ihm verlangt, ausgeweitet. Die Konferenz *in Dakar* wird zu dem Boden, auf dem sich die tubaab Identität verwirklicht, weil hier der koloniale Auftrag ausgeführt werden kann.

Imperiale Identität setzt voraus, überall auf der Welt präsent sein zu können: Kolonial entstandene Papierregime¹⁷⁷ unterstützen das tubaab Subjekt darin, auf Abruf zu sein, um seinen Identität zu verwirklichen (Mohanty 2003b, 59; Glokal e.V. 2012, 38, 44). Imperiale tubaab Herrschaft sei

virtually self-legitimizing since the capacity to be everywhere present becomes a historical manifestation of the white man's gradual approximation to the universality he everywhere represents. (Lloyd 1991, 70, zit. in Dyer 1997, 38)

Die Relevanz von kolonialer Papierpolitik wird hier also noch einmal deutlich: Sie ist die Basis der Performativität imperialer Identitäten. Papier ist das Fundament, auf dem die französische Journalistin befähigt wird, sich als imperiales Subjekt zu verwirklichen.

weiblich, glücksbeauftragt

Im Hinblick auf die Analyse von Geschlechterverhältnissen muss auch darüber reflektiert werden, dass es eine *weibliche** tubaab ist, die nach Dakar gereist ist und ‚Buch-Entwicklung‘ beurteilt. Was hat es für eine Bedeutung, dass es eine weiße *Frau** ist, eine tubaabesse, die auf der Medienkonferenz in Dakar spricht? Aus dieser geschlechterspezifischen Position fließt eine ebenso spezifische Beziehung zwischen tubaabesse und Postkolonie: Zum einen tritt die tubaabesse als Botschafterin westlicher Kultur auf, zum anderen als Botschafterin westlichen Feminismus auf. Beide Aufträge lassen sich entlang der kolonialen Glücksideologie erörtern.

¹⁷⁷ Kapitel 3, Aujourd'hui, c'est le papier qui parle und Unsicheres Papier.

Mit dem glücklichen Buch beauftragt

Geschlechterkritische Aufarbeitungen des Kolonialismus zeigen auf, dass sich imperiales weißsein als eine patriarchale und bürgerliche Norm herausgebildet hat.¹⁷⁸ In Bezug auf *enterprise* ist anzumerken, dass sie zunächst eine Eigenschaft ist, die dem männlichen* tubaab zugesprochen wird (Dyer 1997, 31). Es ist Auftrag des tubaab Mannes* die Welt zu bereisen, zu erobern, zu beherrschen. Allerdings ist an der Szene auf der Konferenz zu sehen, dass auch eine tubaabesse *enterprise* verkörpern kann. Diese Verschiebung wird nachvollziehbar, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Figur der tubaabesse in der Kolonialideologie einen festen Platz hat. Im Rahmen der Etablierung der französischen Kolonialherrschaft um 1900, in der ‚Zivilisierung‘, ‚Protektion‘ und ‚Entwicklung‘ zur Legitimationsgrundlage wurden, kam ihr eine zentrale Rolle zu: Die Repräsentation der als ‚großzügig‘, ‚schützend‘ und ‚weiblich‘ imaginierten „*Mère Patrie*“ (Mutter Nation) (N. Cooper 2008; Dorlin 2009, 7; Brah 1996, 164). Avtar Brah (1996) erklärt die Verknüpfung kolonialer und heterosexistischer Ideologie:

[The] idea of ‚race‘ is essentially an essentialist narrative of sexualised difference. It is an allegory of centering Western dynastic genealogies of the ‚ascent‘ and ‚descent‘ of ‚Man‘. That is, it is a trope for the ‚Western‘ heterosexual economy of desire. Discourses of ‚racial difference‘ are saturated with metaphors of origin, common ancestry, blood, kith and kin. The figure of the woman is a constitutive moment in the racialized desire for economic and political control. (Brah 1996, 156)

Diese ideologische Funktion der tubaabesse mündete darin, dass sie *als Frau** (dem patriarchalen Bild zufolge ‚natürlich mütterlich‘) in der Kolonie mit der Förderung französischer Geschlechterkultur und -moral beauftragt wurde.

Die verbreitete Praxis des ehrenamtlichen Engagements weißer Frauen* zugunsten kolonisierter Frauen* und Kinder ist im Kontext dieses assimilativen Auftrags zu verstehen (N. Cooper 2008). Im Ehrenamt verwirklicht sich die tubaabesse. Viele alltägliche Situationen zeigen, dass diese Form kolonialer Subjektivierung nicht an Performativität eingebüßt hat: wenn sich weiße Frauen, die als begleitende Ehepartnerinnen* mit ihrem Mann* in der Postkolonie leben, in Kinderhilfeprojekten einsetzen, Freiwilligendienste an Grundschulen absolvieren, sich um die Kinder auf der Straße sorgen oder ihre Expertise für die Probleme senegalesischer Frauen kundtun (Code-Name *tubaabesse: hilft Afrikanischer Frau*). Da das Buch integraler Teil der Zivilisierungsideologie ist, gehören Handlungen, die darauf abzielen Afrikanerinnen* durch das Buch ‚glücklich‘ zu machen, zum Auftrag der tubaabesse. Sie verwirklicht sich dann als *Vertreterin westlicher Buchkultur*. In dieser Rolle sind tubaabesses

¹⁷⁸ Siehe unter anderem Spivak 1988; Stoler 2010; Clancy-Smith und Gouda 1998; Mohanty 2003b; Lugones 2007.

im postkolonialen Alltag häufig anzutreffen: wenn eine tubaabesse, die zu Besuch bei einer senegalesischen Familie ist, ruft: „Oh! Eine Bibliothek! Das ist ja total ungewöhnlich! *Ich* vermisse das in den Häusern hier;“ wenn eine die „Bücher am Boden“ (freier Zweite-Hand-Verkauf ohne Laden und Regale) bedauert; eine sich von einem Schwarzen Mann angezogen fühlt, wenn oder vielleicht auch gerade *weil* dieser „sehr belesen“ ist; wenn eine ein Dokumentationszentrum mit „kritischen Büchern“ für Mädchen eröffnen will; wenn eine bei einem Spendenaufruf zur „Rettung der Timbuktu-Manuskripte“ im Vordergrund steht (Code-Name *tubaabesse: das Buch nach Afrika bringen!*)...

Ein breiter Korpus queerfeministischer und feministischer Forschung arbeitet die patriarchalen, rassistischen und klassistischen Dimensionen kolonialer Geschlechter- und Sexualitätsmodelle kritisch auf.¹⁷⁹ Bei der Betrachtung des Buchs drängt sich besonders seine bürgerliche, klassistische Seite auf. Schließlich ist die westliche Gesellschaft selbst entlang von Buch und Bildung klassistisch hierarchisiert (Bourdieu 1979, i.d. dt. Version 1982, 779ff.). In europäischen Kontexten wurden Frauen* neben anderen marginalisierten Gruppen lange von Belesensein ausgeschlossen (Mernissi 2001, 20, 37; Lyons 2008, 4, 2013, 2). Ab dem 18. Jhd. jedoch, in der „Bibliomanie“ (Raven 1994, 51) an Respektabilität gewann, wurden sie zunehmend in das Konzept der belesenen Nation einbezogen. Seitdem gehört Belesensein zum „gewünschten Bildungsprofil“ (O. Brandes 1994) der bürgerlichen Frau (Erlin 2010, 39ff.; Lyons 2008, 43, 61; Mikota 2010, 179ff.). Epochal fällt diese Entwicklung mit dem Aufstreben der Kolonialsysteme zusammen, was bürgerliche Weiblichkeit mit kolonialem Rassismus verstrickt und zu einer *weißen* Identität macht (Dietrich 2007; Dorlin 2009; Walgenbach 2005).

Durch Buchperformanz konstituiert sich die weiße bürgerliche Frau als respektable und kultivierte Frau; als Frau, die dem Buch nahesteht, und deshalb menschlich und glücklich ist. Im kolonialen Kontext wird sie angerufen, der kolonialen „Bürde“ ‚tugendhaft‘ gerecht zu werden (Oyěwùmí 2003b; Walgenbach 2005, 39ff.) – zum Beispiel, indem sie dabei ‚hilft‘ das Buch nach Afrika zu bringen. Tugend ist ein zentrales Merkmal der Konstruktion von tubaabité (koloniales weißsein) und erfüllt eine herrschaftsdienende Funktion:

Virtue, the claiming of a morally superior position that at the same time denies any moral authority to others, functions as a useable property or currency that is deployed to support, defend and perpetuate white dominance. Virtue functions through *reason* and *goodness* within the conventions by which societies live and govern behaviour. It serves to absolve guilt

¹⁷⁹ Zwischen anderen: Amadiume 1987; Nnaemeka 2005a; Nzegwu 2001, 2003, Oyěwùmí 2001, 2005; Tamale 2011, 15f.; Fanon 1952, 89–126, 1959, 273–98; Saada 2007; Lewis 2011; Stoler 2010; Clancy-Smith und Gouda 1998; für den deutschen Kontext siehe Walgenbach 2005 und Dietrich 2007.

recuperating itself by *rational* justification. (Moreton-Robinson, Casey, Nicoll 2008: x, Herv. C.B.)

Da die Verbreitung des Buches als ‚Glücksmission‘ imaginiert wird, ist auch die affektive Dimension von ‚Buch-Paternalismus‘ im Blick zu behalten. Das obige Beispiel ist hierfür interessant. In der Konferenz sagt die Journalistin nämlich, sie sei „froh“ über die Existenz kritischen Bewusstseins in Senegal, was analytisch gesehen unter die Kategorie ‚Buchglück‘ fällt. Das heißt mit anderen Worten: Die Feststellung, dass sich in Senegal, der Ex-Kolonie, das kritische Potential ‚entwickele‘, mit dem ‚gute Texte‘ produziert werden können, macht die tubaabesse *glücklich*. Sie ist glücklich, wenn das Schwarze Subjekt kritisch denkt und gut schreibt. Ihr Glück ist mit der Entwicklung der Buchkultur in Senegal verwoben. Zur Vertiefung dieses Gedankens habe ich die bereits bekannten Zitate zur Buchkultur um ihre affektive Dimension ergänzt.

[*(Selbst-)sicher:*] Natürlich gibt es Unterschiede zwischen Afrikanern und Europäern. Afrikaner haben keine Bücher im Regal, sie hören keine klassische Musik... Die Liste könnte noch ewig weitergeführt werden. (tubaab Expat in Dakar, April 2012)

[*Glücklich:*] Oh! Eine Bibliothek! Das ist ja total ungewöhnlich! In den meisten Häusern hier findest du das nicht. (tubaabesse in Dakar, Juli 2013)

[*Unglücklich über eine libraire par terre*, informeller Buchhandel, bei dem Bücher oft auf dem Boden auf Tüchern ausgebreitet werden:] Schau! Die ganzen Bücher liegen einfach so auf der Straße rum. (tubaabesse in Dakar, März 2012)

[*Glückselig über einen Schwarzen:*] Ein sehr intelligenter Mann, sehr belesen. (tubaabesse in Berlin, September 2012)

[*Enttäuscht und resigniert:*] Hör auf, mir immer von ‚Bibliothek‘ zu erzählen. In der BU [*bibliothèque universitaire*, Uni-Bibliothek] gibt es gar nichts. (Senegalesischer Diaspo in Frankfurt, Mai 2013)

[*Hoffnungsvoll* anlässlich der kritischen Perspektiven eines Afrikaners auf Rekolonisierungsprozesse:] Hast du das alles schon mal irgendwo aufgeschrieben? (tubaab Filmemacher in einer Doku über anticolonialen Widerstand heute in Burkina Faso, 2014)

[*Zuversichtlich:*] Man könnte hier mal eine Bibliothek einrichten, in der es aktuelle Bücher gibt. (tubaabesse in Dakar, 2012)

[*Besorgt, alarmiert:*] Die Timbuktu-Manuskripte müssen schnell gerettet werden, sonst macht das niemand. (tubaabesse in einem Video-Aufruf für eine Petition zur Rettung der alten arabischen Bibliotheken in Mali, 2012)

[*Verzweifelt, wütend:*] Ich werde schauen, was sich tun lässt, damit hier [in Dakar] endlich Straßenschilder angebracht werden. So kann man sich ja gar nicht orientieren. (tubaab Kultur-Bauftragter in Dakar, April 2012)

(Notizen 2012-2014)

Was mit dem Buch in Afrika passiert, löst starke Gefühle bei tubaabesses aus: tubaab Buchkultur bei Afrikaner*innen zu beobachten macht sie glücklich. Das Unglück, das

wiederum dann entsteht, wenn tubaab Buchkultur fehlt oder in Gefahr ist, wird indessen zum Anlass genommen etwas dagegen zu unternehmen (*enterprise*) und den kolonialen Auftrag auszuführen. In solchen Momenten verwirklicht sich die tubaabesse.

Mit der glücklichen Emanzipation beauftragt

Die Journalistin verkörpert als belesene Frau, die in die Kolonie reist, die bereit ist Buchkultur zu vermitteln und dafür in der Öffentlichkeit aufzustehen und laut zu sprechen, auch das sogenannte ‚moderne Ideal‘ der tubaabesse: das der ‚emanzierten‘ Frau. Im westlichen Diskurs gilt eine Frau dann als emanzipiert, wenn sie *gleichberechtigt* an der Polis teilnimmt, sie in der Republik all die Tätigkeiten verübt, die vormals Männern vorbehalten waren.¹⁸⁰ Darin inbegriffen ist auch, in die Welt zu bereisen und zu kolonisieren (Mernissi 2001, 99; Mohanty 2003b, 59; Dhawan 2011, 15; Kuczynski 1995, 22). Belesenheit (Bildung) ist dabei eine zentrale Bedingung für Frauen, eine volle Stimme zu haben und politische Prozesse in der Republik mitzugestalten. Diese Form der Emanzipation repräsentiert *Glück*; die Frau, die aktiv in die Polis involviert ist, repräsentiert eine *emanzierte, glückliche* Frau.

Als eine belesene Frau, die Lesen und Schreiben zu ihrem Beruf gemacht hat, erscheint die Journalistin als ‚emanzierte‘, ‚glückliche‘ tubaabesse *par excellence*. Ihr diesbezügliches Selbstbewusstsein lässt sich daran erkennen, wie sie über Frankreich – ‚ihre‘ Polis – spricht:

In Frankreich werden auch nicht die richtigen Fragen gestellt...

Kritische Distanz gegenüber der Nation gilt aus tubaab Perspektive als Indikator für Demokratiefähigkeit – ihrerseits als überlegen und erstrebenswert konstruiert. Die Journalistin verhält sich also normkonform. Als *Frau* demokratiefähig zu sein wird indessen zusätzlich mit Gleichberechtigung und Emanzipation assoziiert. Dementsprechend verkörpert die Journalistin eine emanzierte tubaabesse, die vollsten in der Republik partizipiert (Code-Namen *tubaaber*: *emanziert*; *tubaabesse*: *spricht*).

Feministinnen des Südens demonstrieren, dass koloniale Diskurse westliche und Afrikanische Geschlechterordnungen essentialisieren, in Opposition zueinander stellen und hierarchisieren. Indem Afrikanische Gesellschaften als ‚retrograd‘ und ‚frauenfeindlich‘ markiert werden, konstituieren sich der Westen als ‚fortschrittlich‘ und ‚feministisch‘ (Mohanty 2003c; Nnaemeka

¹⁸⁰ Siehe die von Ahmed nachgezeichnete Schwarze Kritik am *first wave feminism* (2007, 50ff.).

1998b; Oyěwùmí 2003a, 2005). Alltägliche Situationen, in denen der Westen bzw. Europäerinnen als ‚feministisch‘ und ‚emanzipiert‘ repräsentiert wird, häufen sich im Datenmaterial (Code-Namen: *happy West: progressiv*; *happy West: feministisch*). Eine einschlägige Episode ist die folgende:

Zwei Afrikanische Freundinnen und ich haben Karten für die Vorführung eines senegalesischen Dokumentarfilms bei der Berlinale. Wir sind sehr gespannt auf diesen Film von Rama Thiaw. Er handelt von der Hip-Hop-Band *Kër Gi*, die die soziale Bewegung *Y en a Marre* (YAM) [*Wir haben es satt*] (2012) gegen den Präsidenten Wade, der sich verfassungswidrig an die Macht klammerte, maßgeblich angetrieben hatten. Der Film hat gute Kritiken, Auszeichnungen und internationale Anerkennung erhalten.

Nach dem Film findet ein Publikumsgespräch mit der Filmemacherin und den zwei [männlichen*] Protagonisten statt. Eine der ersten Fragen an die Regisseurin war eine zur weiblichen Präsenz. In etwa so: „Man sieht ja, dass YAM eine sehr männerdominierte Bewegung ist und Frauen ziemlich ausgeschlossen werden... Kannst Du dazu noch etwas mehr sagen?“ Wir Freundinnen schauen einander augenbrauzuckend an. Wir hatten diese tubaab Frage schon erwartet. Aber deshalb erfreuen wir uns umso mehr an der Antwort von Rama, die die Fragende [tubaabesse] darauf hinweist, dass sie offenbar die dominante Präsenz von Frauen in dem Film – die Mütter, die Demonstrantinnen, die Mitstreiterinnen aus den Vierteln, die Ehefrauen – ausgeblendet habe – sowie auch die Tatsache, dass es eine Frau gewesen sei, und zwar sie selbst, die hinter der Kamera stand.

Einige Tage später unterhalte ich mich mit meinen Freundinnen wieder über dieses Ereignis. Wir hatten von unterschiedlichen Seiten gehört, dass die Regisseurin bei ihrem Aufenthalt in Berlin immer wieder mit solchen feministischen Fragen konfrontiert worden war. (Notizen 2016)

Die Konstitution als ‚befreite‘, an den politischen Zuständen interessierte und partizipierende glückliche tubaabesse entfaltet sich hier über das Stellen der ‚feministischen Frage‘. Es wird wieder deutlich, dass sich die tubaabesse dadurch konstituiert, dass sie sich für die Afrikanische Frau als ‚Unterdrückte‘ interessiert, sprich, ein kolonial-rassistisches Stereotyp reaktiviert.¹⁸¹

Kolonialismuskritische Studien weisen auf die assimilative Dimension des weißen Feminismus hin: „*white feminism wrote white women large*“ (Lugones 2007, 203).¹⁸² Fanon identifiziert den Akt der Assimilation kolonisierter Frauen als Quelle des Prestiges:

Die [belesene]¹⁸³ *femme-épreuve* [Herausforderung-Frau] [...]zirkuliert in der europäischen Gesellschaft in der Kolonie als starke Währung. Um diese Frauen herrscht eine Atmosphäre der

¹⁸¹ Siehe Dorlin 2009, 61ff. für die Konstitution der ‚Französin‘ und Walgenbach 2005 für die der ‚Deutschen‘.

¹⁸² Siehe auch die weiter oben zitierten Literaturhinweise.

¹⁸³ Ich habe ‚entschleiert und entkleidet‘ mit ‚belesen‘ ausgetauscht. Praktiken, um kolonisierte muslimische Frauen dazu zu bringen, sich an den westlichen Bekleidungsstil anzupassen und ihre Kleider abzulegen, sind wie Bildung Teil der kolonialen Assimilationspolitik. Bildung soll den Prozess der Entkleidung unterstützen. Dementsprechend wird die ‚entschleierte und entkleidete‘ kolonisierte Frau als gebildete Frau gelesen. Umgekehrt wird angenommen, die gebildete Frau sei ‚entschleiert und entkleidet‘ im Sinne von kulturell assimiliert, ‚befreit‘. Sie wird auf der Seite der Kolonisierer verortet. Fanon (1959) beschreibt in seinem Text über koloniale

Initiation. Aufgeregt und mit ihrem Sieg beschäftigt, betonen die Europäer in einer Art Trance, die sie ergreift, die psychologischen Phänomene der Konversion. Und tatsächlich gewinnen die Schmiede dieser Konversion in der europäischen Gesellschaft an Anerkennung. Man beneidet sie. *Sie werden der Verwaltung zur wohlwollenden Aufmerksamkeit gemeldet.* (Fanon 279, Herv. C.B.)

Assimilativ zu handeln verleiht im kolonialen Zusammenhang Prestige, das heißt: symbolisches Kapital, das Zugang zu Macht verschafft. Assimilative feministische Fragen zu stellen bringt eine tubaabesse also in eine dominierende Position.

Im Assimilationsprozess werden nicht-tubaab Formen der Emanzipation delegitimiert, ausgeschlossen, *unsichtbar* gemacht (Dhawan 2011, 22f.). So etwas passiert zum Beispiel in der Szene im Kino, wenn die tubaabesse die Präsenz von Senegalesinnen *nicht sieht, nicht erkennt* (Code-Name *tubaab Nicht-Wissen*). Auch in der folgenden Situation ist dieser Akt des Nicht-Sehens, des Nicht-Erkennens bei einer tubaabesse zu beobachten. Es geht um die Möglichkeit eines glücklichen Lebens *ohne* Bildung.

In einer französischen Radiosendung geht es um die NEET: Junge Leute, die *Not in Education, Employment or Training* sind und auch nicht danach streben. [In Spanien werden sie übrigens auch „Nini“ genannt, wie Afrikanische métis-se-s; von *Ni trabaja, ni estudia, ni recibe formación*]. Die Moderatorin* diskutiert mit einer französischen Soziologin* über die schwierige Lage dieser jungen Menschen, die, vom „néant“ [Nichts] verschlungen, die „Arme gesenkt haben.“ Es geht ihnen darum, Lösungen für dieses Phänomen zu finden, das die „Dysfunktionen der Gesellschaft“ spiegelt. Ein Anrufer* aus Senegal, Kaolack, lässt seine Perspektive einfließen:

„Anrufer: Einen schönen guten Tag wünsche ich Ihnen allen. Durch meine Erfahrung als Sozialpädagoge in Jugendheimen habe ich NEET gut kennengelernt. Und was man wissen muss, ist, dass dieses Phänomen ein Widerstand gegen die gesellschaftliche Gleichschaltung ist, die uns die Konsumgesellschaft aufzwingt.

Moderatorin: Was ja in Senegal auch einen Widerstand gegen die Modernisierung der Gesellschaft darstellt.

A: Genau. Es ist also eine Wahl, die junge Leute treffen, um aus dem Modell Schule – Beruf – Familie auszusteigen. Die NEET machen also nichts, weil sie nichts *wollen*. Auf jeden Fall nichts von dem, was man heute als die Elemente des sozialen Prestiges versteht, das heißt, ein Haus, ein Auto, elektronische Geräte vom letzten Schrei... Ich sage also, dass die NEET kein „soziales Pulverfass“ sind. Im Gegenteil, sie sind eine soziale Alternative, weil sie eine Sozialisation verteidigen, in der der Einzelne im Mittelpunkt steht, in der man sich so organisiert, dass die Grundbedürfnisse gedeckt werden, [mehr nicht,] anstatt versucht wird ein soziales Modell zu erfüllen, das seine Grenzen gezeigt hat.

M: Also junge Leute, die die soziale Gleichschaltung, die Triptik Schule – Beruf – Familie sowie materiellen Erfolg – der in Senegal ja bekanntlich sehr valorisiert ist, nicht nur in Senegal übrigens – ablehnen. Eine Form des sozialen Widerstands, der aber ziemlich leise ist, der niemanden stört. Das scheint das zu sein, was Sie sagen wollten. Vielen Dank für Ihre Analyse.

[Sie fordert die Soziologin auf, dazu Position zu beziehen.]

Geschlechterpolitiken in Algerien, wie im antikolonialen Widerstand mit diesen Bildern gespielt wurde, um den Kolonisator zu überlisten.

Soziologin: Ich finde diesen Erfahrungsbericht *sehr interessant*, weil er die Komponente des sozialen Widerstands betont. Also ich bin... .. Für mich wirft das Fragen auf... .. Das ist *eine* Sicht der Dinge. ... Weil ich schon denke, dass die meisten der jungen Leute, von denen wir sprechen, sich *lieber* integrieren wollen würden. Im positiven Sinn des Wortes: Sagen wir, um gleichzeitig die Autonomie zu erlangen, die ein Beruf ermöglicht. Und vor allem ist ein Beruf eine Möglichkeit, eine Zukunftsvision für sich zu haben, sich zu... Eine Familie zu gründen, Kinder zu haben. Also gibt es *vielleicht* einen *kleinen* Teil der NEET, die so sind: in einer Haltung der Ablehnung. Aber ich tendiere doch eher dazu, meine Analyse so zu denken, dass das eher eine fatalistische Haltung ist denn freie Wahl. Ehrlich. (Notizen 2014)¹⁸⁴

Ein glückliches Leben ohne Bildung erscheint der tubaabesse unvorstellbar bzw. nur als deviant denkbar. Hier und in der Episode des Kinos zeigen sich die begrenzenden Effekte hegemonialer Diskurse: Damit Bibliophilie als Assimilationsprojekt aufrechterhalten bleibt, wird das Außen (Afrika), das sie konstituiert, sie aber gleichzeitig heimsucht und destabilisiert, weil es sich dem Stereotyp widersetzt, verdrängt (Butler 1993, 8, 22, 1990, 28). Das Nicht-Erkennen von Belesensein/Feminismus in Afrika und der Akt, nicht-tubaab Formen von Emanzipation/Glück „menschlich undenkbar“ (ebd., 8) zu machen, ist Teil der Bibliophilie – und somit der tubaabesse und der tubaab Herrschaft. Diskurs, Subjekt und Macht bauen also aufeinander auf; sie stehen miteinander in Komplizenschaft.

Eine tubaabesse in Berlin

Die französische Journalistin konstituiert sich durch ihre Performanz auf der Konferenz also als koloniales, imperiales, weibliches, emanzipiertes *glückliches* Subjekt. Ich argumentiere im Folgenden, dass dieser Subjektwerdungsprozess nicht nur in der Postkolonie, sondern *auch im postkolonialen Westen* performativ ist.

Edward Said erklärt in *Culture and Imperialism* (1994), dass auch Dinge und Ereignisse, die nicht auf den ersten Blick imperial erscheinen, imperialer Gestalt sein können, weil sie vom imperialen Zusammenhang abhängig sind, der bestimmte Lebensmodelle und -bedingungen erst ermögliche. Das bedeutet für das tubaab Subjekt, dass ihm die Kolonie/das *Empire* auch im westlichen Raum als Identifikationsfolie und Mittel der Performanz dient. Historisch gesehen ist dahingehend anzumerken, dass tubaabité immer auch Französ*innen offenstand, die nicht in die Kolonien reisten – was faktisch die meisten auch nicht taten (Bancel, Blanchard, und Vergès 2003, 17). In Bezug auf die Gegenwart zeigt die Situation im Berliner Kino, dass feministische Fragen, „wo denn die Afrikanischen Frauen bleiben“, auch im westlichen Kontext

¹⁸⁴ Siehe die Sendung *7 Milliards de Voisins*, 28.01.2014 (<http://www.rfi.fr/emission/20140128-1-neets-formation-recherche-emploi-sont-ces-jeunes-ont-baisse-bras>, 30.01.2014).

koloniale Beziehungsmuster provozieren. Und auch exotisierende Aussagen über „intelligente“ Schwarze, wenn sie sich in Berlin, Paris oder London ereignen, koloniale Handlungen.

An westlichen Orten manifestiert sich die disziplinierende, kolonisierende Tendenz von Papier bzw. Buch manchmal sogar noch unausweichlicher, da Papier (Diplome, Personendokumente) und Buch (Lesen/Schreiben/Belesen) Voraussetzung für den ‚legalen‘, ‚integrierten‘ Aufenthalt von Afrikaner*innen und andere People of Color sind. Trainings dazu, wie Papier (der Schule, der Bürokratie, Vertragsangelegenheiten) zu hantieren sei, wie Ordner geführt, Lebensläufe gestaltet und Emailadressen eingerichtet werden, oder *buchgestützte* Einführungskurse in die kulturellen Narrativen der Nation (einschließlich der ‚Gleichberechtigung von Frauen‘ und des ‚liberalen Bildungssystems‘) sind Bestandteil der Integrationsprogrammatik westlicher Staaten. Sie sind auch die Voraussetzung für die Vergabe von ‚guter‘, langfristiger Aufenthaltspapiere (Code-Name *Westen: Papierdisziplin*).¹⁸⁵ Die kolonisierende Wirkung von Papier bekam Ibou (33) zu spüren, der in 2010 von Senegal nach Deutschland kam, um mit seiner Ehefrau, eine tubaabesse, und ihrem gemeinsamen Kind zu leben.

Nachdem er und seine Frau sich getrennt hatten, beantragte Ibou einen WBS [Wohnberechtigungsschein] für eine Zweizimmerwohnung für sich und seine Tochter. Der Antragsprozess erwies sich als ermüdend. Monatelang wurde er immer wieder mit der Ansage weggeschickt, es fehlten bestimmte Papiere, die Unterlagen seien noch nicht vollständig. Er fühlte sich schikaniert: „Es gibt hier nur Papier! Jugendamt, Meldeamt, -amt, -amt, -amt!“ Als er sich eines Tages darüber bei seiner Sachbearbeiterin beschwerte, erwiderte sie ihm streng [assimilierend]: „Sie sind hier in Deutschland, Papiere gehören dazu. *Wir sind hier in einem modernen Land [sic!]*.“ (Notizen 2013)

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Papier in der westlichen Ideologie und Politik erscheint die disziplinierende Aussage der Sachbearbeiterin als Handlung, in der die koloniale Beziehung zwischen Afrikanisch/Schwarz und tubaab reaktiviert wird.¹⁸⁶ Während sie Ibou als ‚Anderen der modernen Papierkultur‘ markiert, macht sie sich selbst zu ihrem Mitglied. Bezeichnend ist hier auch die Geschlechterordnung, die im Zusammenhang mit kolonialem Rassismus entsteht. Es stehen sich ein Schwarzer Mann, also eine Person dominanten Geschlechts, und eine weiße Frau, marginalisierten Geschlechts, gegenüber. Bei ihrer Konfrontation in der deutschen Behörde nimmt indessen nicht der Mann, sondern die Frau eine

¹⁸⁵ Siehe zum Beispiel das Lernbuch 45 Stunden Deutschland. Orientierungskurs Politik - Geschichte – Kultur. Kurs- und Übungsbuch + Audio-CD sowie den Film Zertifikat deutsch, für eine kritische Perspektive auf Integrationskurse.

¹⁸⁶ Kapitel 3, Heute ist es das Papier, das spricht und Kapitel 4, Papiere machen Menschen.

dominante Position ein. In diesem Moment spiegelt sich ein intersektionales Phänomen: tubaabité stellt die weiße Frau über den Schwarzen Mann, obwohl sie marginalisierten Geschlechts ist. Dies verrät, wie schwer Rassismus in der postkolonialen Gesellschaft wiegt.

Auch andere People of Color in Berlin erfahren Othering durch Papier: Durch Briefe, Fristen-Erinnerungsschreiben, Vorladungen von Ämtern oder Rügebriefe von Ausbilder*innen... Über diese disziplinierenden Performanzen konstituieren sich weiße als papiernah, westlich, tubaab. Ihr konstitutives Außen sind, neben dem Schwarzen Subjekt, auch die anderen als ‚nicht-belesene Andere‘ geltende Gruppen (Navaro-Yashin 2012b; Randjelović 2007, 276). Die *color-line* des Papiers/Buchs, die zwischen Afrika und Westen verläuft, erstreckt sich noch weiter über die Welt: Sie trennt den Westen vom ‚Rest‘ (Hall 1996b).¹⁸⁷

Nähe zum belesenen Anderen

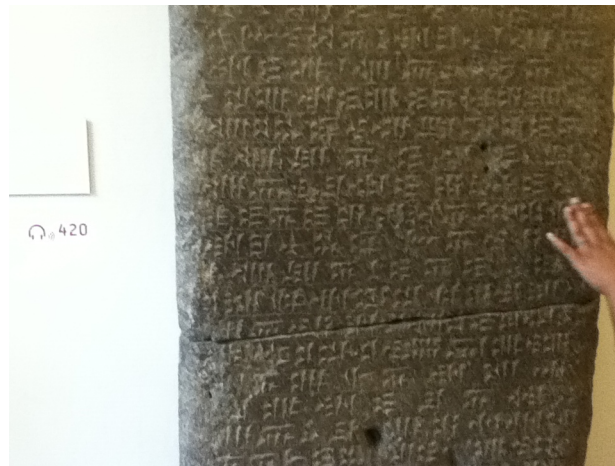
Allerdings kann auch das Zugeständnis an ‚andere Kulturen‘ das Buch zu besitzen, tubaab Subjektivierung hervorbringen. Zum einen erfolgt durch die Bewunderung der ‚Schriftkulturen der Anderen‘ eine Identifikation mit Schriftkultur. Wenn die tubaabesse bei einer senegalesischen Familie zu Besuch ist und sich über die private Bibliothek erfreut, demonstriert sie ihre Zugehörigkeit zur Buchkultur. Zum anderen ist die Anerkennung der ‚Bücher der Anderen‘ integraler Bestandteil der Kulturpolitik des Westens, die von der Aneignung kultureller Produkte kolonisierter Gesellschaften geprägt.¹⁸⁸ Auf mikrosoziologischen Ebene äußert sich dies in Praktiken des Sammelns der alten Bücher der Anderen, des Spezialisierens auf Afrikanische Werke, deren Rettung (zum Beispiel der Timbuktu-Manuskripte), des Übersie-Sprechens (Code-Namen Buchkultur: *Appropriation der Bücher der Anderen* und *tubaab: Liebe zum Buch der Anderen*).

¹⁸⁷ NB: Neben dem rassifizierten nicht-belesenen Anderen, gehören auch andere Gruppen zu diesem Außen:

In the panorama of books and reading, images of children as savages, of Africans as grown-up children and of those who take the illiterate to be immature and barbaric [...] signal a distinction in terms of civilisational status. A supposed civic and cultural immaturity is translated into the condition of being illiterate. (Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 370)

¹⁸⁸ Kapitel 4, Die neokoloniale Politik des Buches, Ha 2014.

Abbildung 6: Bücher der Anderen im Pergamon-Museum Berlin (2014)¹⁸⁹



Die Ambivalenz der westlichen Ideologie, dem Anderen Buchkultur einerseits abzusprechen, sie aber andererseits auch zu zelebrieren und anzueignen, führt dazu, dass People of Color zu mehrdimensionalen Projektionsflächen werden können. Als Iraner repräsentiert zum Beispiel Farrokh einerseits einen ‚Anderen‘ dem Papier-Disziplin nahegelegt wird:

Ich habe hier [in Deutschland] etwas gelernt. Wenn ich [beim Unterricht] zu spät dran bin, dann gehe ich gar nicht erst zur Ausbildung, sondern direkt zum Arzt. Denn es ist besser, gar nicht [zum Unterricht] zu kommen und dann ein Attest vorzulegen, als ohne Papier zu spät zu kommen. Mein Meister war sehr *glücklich* [*sic!*], als ich ihm meine Krankschreibung gab. (Dezember 2014)

Andererseits repräsentiert Farrokh als Iraner auch eine Person aus Persien, das im hegemonialen Diskurs als Buchkultur gefeiert wird und mit dem sich tubaab-esse-s identifizieren. Farrokh analysiert seine widersprüchliche Othering-Erfahrung:

Es kommt immer darauf an, was du den Leuten sagst, wenn sie dich fragen, woher du kommst. Wenn du sagst „Iran“, reißen die Leute die Augen auf und sehen in mir eine Gefahr und sind unfreundlich. Wenn du antwortest: „Aus Persien,“ *freuen* sie sich: „Aaah, Persien! Persien hat eine große interessante Kultur!“ (Ebd.)

Anders als oben, wo Glück jenseits von Belesenheit für unmöglich gehalten wird oder Belesenheit des Anderen negiert wird, konstituiert sich das tubaab Subjekt hier dadurch, dass es die Buchkultur des Anderen ‚sieht‘, ‚erkennt‘, ‚identifiziert‘ (Code-Name *tubaab: Connaisseur*).

¹⁸⁹ Foto: Céline Barry.

Nicht nur Verwerfung, sondern auch durch Anerkennung materialisiert sich tubaabité. Ein gutes Beispiel ist auch das anerkennende Lob der französischen Journalistin für die Intelligenz und kritischen Kompetenzen des senegalesischen Nachwuchses. Mit Kilomba (2008) lässt sich nachvollziehen, was an diesem Lob rassifizierend ist.

[Eine Schwarze Studentin unverh ltnism sig f r ihre exzellenten Leistungen gelobt.]

She is Black, *but* smart. The but is the dissociative element. It dissociates smartness from Blackness, turning both into two categories that contradict one another. [...]

Smartness and Blackness co-exist as separate categories. [...]

[The Black subject] is acknowledged as smart like *whites*, but Black like the others outside. „You’re Black, but...” [...] [One] is smart as long as she is being compared to whiteness; consequently, Blackness is always „something on the side.” [...]

One is Black, ,but’ one is not. One is Black when it comes to embodying the corporeal, but one is not Black when it comes to intellect. One is Black when it comes to embodying stupidity, but one is not Black when it comes to embodying wisdom. One is Black when it comes to embodying the negative, but one is likewise white when it comes to embodying the positive. What hallucinatory thoughts, for the white subject to believe we are not really Black when we are good, but indeed Black when we are bad – what a white hallucination! (109f.)

Die Identifikation mit dem belesenen Anderen manifestiert sich in den Situationen, in denen Belesensein Bedingung für enge (politische,¹⁹⁰ geschäftliche, freundschaftliche, romantische...) Beziehungen mit Schwarzen machen (vgl. Quashie 2009, 538).

Mir ist egal, woher eine Person kommt, ob Schwarz oder weiß oder Moslem. Viel wichtiger ist die Bildung, welche Ideale wir teilen, ob man intellektuell auf einer Ebene ist [mit anderen Worten: ob man die gleichen Bücher gelesen hat]. (weiße Dozentin, 2010)¹⁹¹

Im folgenden Zitat aus einem Artikel über eine tubaabee, die einen prominenten Senegalesen geheiratet hat und ihm nach Dakar gefolgt ist, wird die Relevanz der Bildung für den Kontakt ebenso offen erwähnt.

Eines Tages beichtete sie, dass der Mann, den sie später heiraten sollte, damals in der Studienzeit „eine enorme Wirkung auf seine Kommilitonen entfaltete. Er war gepflegt, elegant und *ich habe nicht einmal gemerkt, dass er schwarz war [sic!]*.“ [...] Als es nach der Heirat darum ging, ihrem Mann in sein Land zu folgen, konnten die Ressentiments ihrer Mutter, einer Gro grundbesitzerin, die sich sorgen machte ihre Tochter in ein armes Land gehen zu lassen, nichts an ihrer Entschlossenheit ändern.¹⁹²

¹⁹⁰ Der Kontakt zu Gruppen belesener Afrikaner*innen war für Frankreich eine zentrale Herrschaftsstrategie (Hardy 1917, zit. in Seck 1993, 58; Fanon 1961).

¹⁹¹ Notizen 2014.

¹⁹² CESTI 2006, 97f.

Die Wahl der Frau fiel auf einen Schwarzen Mann, den sie nicht als Schwarz sah, der ihr aufgrund seiner Kultiviertheit, seiner Bildung dem Weißsein nah erschien (Fanon 1952, 77). Es ist bekannt, dass Bildung Kolonisierten kulturelles Prestige (Kapital) verschafft (Seck 1993, 98; Ly 2009; Yansané 1985; Fanon 1952). Dies ermöglicht der tubaabesse die color-line zu überschreiten (durch die Heirat mit einem Schwarzen), ohne Weißsein zu verlassen (der Mann ist gar nicht Schwarz).¹⁹³ In diesem Zuge akzentuiert sie auch ihre Distanz zu Schwarzsein.

Die Frequentierung von Schwarzen gehört im Allgemeinen zur tubaabité, die sich als demokratisch und liberal, sprich, gewaltfrei, versteht. Der Kontakt von tubaabs zu Schwarzen läuft dementsprechend Gefahr, instrumentalisiert zu werden, um sich als ‚liberal‘ und ‚demokratisch‘, *nicht* kolonialistisch, *nicht* rassistisch zu inszenieren (Quashie 2009, 544). (Hill Collins 2004, 178). Und wie wir wissen, ist die Inszenierung der westlichen Kultur als schuldlos und gewaltfrei Kern der kolonialen Ideologie (Kapitel 4, Die Verbreitung der Buchkultur und das Glück, Die diskursive Gewalt von Buchhilfe).

Das Buch unterm Arm

Da tubaab Buchkultur den postkolonialen Alltag in den vielfältigsten Lebensbereichen prägt (Schule, Bibliotheken, Buchproduktion, Zuhause, Medien, Kindeserziehung, Bürokratie, Staatspolitik...), bieten sich dem tubaab Subjekt vielfältigste Anknüpfungspunkte Belesen sein zu inszenieren. Dazu muss nicht unbedingt laut über Buchkultur *gesprochen* werden. Ich konnte bei meiner Erforschung der Rolle des Buches die unterschiedlichsten Formen der nonverbalen, rituellen Performanz von Buchkultur verzeichnen. Das folgende Beispiel ereignete sich am Pool eines großen Dakarer Hotels. Es ist Teil von Petit-Paris, das heißt, es ist ein Ort, der dem tubaab Geschmack entspricht und von tubaab-esse-s und wohlhabenden People of Color (einschließlich Schwarzer) besucht wird (Kapitel 2, *tubaab Petit Paris*). Die Szene kam in einer Zeit zustande, in der ich bei allem, was ich unternahm, „im Analysemodus“ (Camille, Februar 2012) war: Wo war das Buch zu finden, wo nicht? In welchem Zusammenhang? Ich war offen dafür, es an jedem Ort, in jeder Situation, in jeder Version zu finden. Was ich trotzdem nicht erwartet hatte, war, wie schnell auch ein Pool ein Ort des Buches sein konnte, wenn ich nur nach ihm suchte.

Es ist Freitag, 10 Uhr. Der Eintritt war teuer – auch für mich, aber ich *leistete* es mir trotzdem. Ich beobachte, wer sich hier bewegt, wer hier was macht, wie die sozialen Beziehungen geordnet sind. Es sind nur wenige Leute hier: eine Handvoll weiße und vereinzelte Schwarze,

¹⁹³ Siehe insbesondere Stoler 2010 und Saada 2007 zur Angst vor der Vermischung von weiß und Schwarz.

die hier arbeiten, und ich. Es ist sehr ruhig. Der Pool grenzt an einem Abhang zum Meer, wodurch man das Gefühl hat zum Horizont zu schwimmen, in süßem, friedlichem Wasser. In der Weite ist die Küste zu sehen, ein öffentlicher Strand Dakars, an dem Leute Sport machen, Kinder spielen. Ich kann sie leise hören – sowie den Azan um 14h. Die Welt, in der *Alle* zum Gebet gehen, Dakar, kommt mir weit entfernt vor. Beziehungsweise fühle ich mich von ihr entfernt, abgeschottet wie auf einer Burg, die durch einen Wassergraben geschützt wird.

Was mir auffällt – ich schaue mir nämlich permanent an, wo sich Bücher befinden, was mit ihnen geschieht etc. – ist, dass jede*r der weißen sein*ihr Lesezeug dabei hat: E-Books sind besonders beliebt, aber ich sehe auch die traditionellen Formen: Zeitungen, Magazine, Romane. Ein Buch scheint am Pool nicht fehlen zu dürfen. Eine tubaabesse läuft an mir vorbei, ein *Buch unterm Arm*. Es erscheint mir irgendwie wie ein Teil ihres Körpers... *Das Buch, das ist schon irgendwie ein tubaab Ding*. Ich mache ein Foto von der Szene, die sich mir präsentiert.

Abbildung 7: Lesen am Pool in Petit Paris (2014)¹⁹⁴



Im Laufe des Tages kommen vermehrt Schwarze dazu, wahrscheinlich nach ihrer Arbeit. Vom Stil her scheinen sie ziemlich wohlhabend zu sein. Anders als die tubaab-esse-s lesen sie nicht am Pool. (Notizen 2014)

Im Nachhinein erwies sich diese Szene als die, die mir das enge Verhältnis von Buch und tubaabité nachhaltig einprägte. Das Buch-unterm-Arm gehörte zur tubaab Performanz, die, wie beschrieben, eine Glücksperformanz ist. Als „*happy object*“ (Ahmed 2010, 26) macht das Buch die Fantasie des ‚guten Lebens‘ sichtbar (ebd., 45); es repräsentiert tubaab Glück (Code-Name *tubaabité: happy book*; Kapitel 4, *Bücher machen Menschen* und *Den Kolonisierten das Glück der Belesenen bringen*). Dass das Buch-unterm-Arm außerdem an einem *Hotel-Pool* in Petit Paris so stark zur Geltung kommt, unterstreicht die imperiale Dimension dieser Performanz: Sie erinnert daran, dass sich die tubaabesse auf einer Reise in die Postkolonie befindet.

¹⁹⁴ Foto: Céline Barry.

Das Buch, das die tubaabesse bei ihrer Reise mit an den Pool nimmt, zeichnet sich hier außerdem als Distinktionsmittel ab. Es unterscheidet tubaabs von nicht-tubaabs, in diesem Fall von Schwarzen, die hier sind um zu schwimmen, zu konsumieren, Geschäftspartner*innen zu treffen oder als Hotelangestellte* zu arbeiten. Differenzierung, die sich im Alltag oft als Abspaltung oder Nicht-Anpassung äußert, stellt die erste Stufe von Rassismus dar (N. Sow 2009; Bourdieu 1979; Bonilla-Silva, Goar, und Embrick 2006). Eine Senegalesin dementsprechend über tubaabs, die für Praktika nach Dakar kommen:

Manche fühlen sich wie zu Hause und machen alles mit. Andere nicht, sie sind ein bisschen rassistisch. (Mariem, April 2012)

Nicht-Assimilation hat sich im Laufe der Analyse als zentrales Element des tubaab Habitus herausgestellt. Ich habe es als *tubaab: monokulturell* codiert. Die Kategorie umfasst diverse Praxen ‚westlichen‘ Lebensstils. Sie werden in Opposition zu Afrikanischen gesetzt. Nicht-Assimilation manifestiert sich mitunter darin, dass Petit-Paris-Zonen frequentiert, gesucht, gepflegt, eingerichtet werden (Code-Name *tubaab: auf der Suche nach Petit Paris*).

Monokulturalität ist mit dem Code *tubaab: Nicht-Wissen* verwoben, der die Wissenslücken von tubaab-esse-s in Bezug auf die Gesellschaft, Geschichte und Politik von Dakar, Senegal, Afrika und Schwarzer Diaspora zusammenbringt. Von großer Brisanz sind die Momente, in denen die Unkenntnis darüber, dass Rassismus und (Neo-)Kolonialismus für Schwarze Thema sind oder, dass Dakar eine prominente Buchszene hat, offenkundig wird.

Rassismus hier in Senegal? Das gibt es vielleicht bei uns, aber hier ist das irrelevant. (tubaab)

[Über einen sehr berühmten panafrikanischen Buchladen:] Ach, ich wusste gar nicht, dass es diesen Buchladen gibt. (tubaabesse)

Hier in Dakar ist ja [in der Buchszene] auch nicht so viel los. (tubaab)

Hélène Quashie (2009) identifiziert monokulturelle Tendenzen als Schlüsselement der tubaab Vorstellungswelt und zitiert die Perspektive eines Senegalesen:

Der tubaab ist der, der in meine Richtung kommt, aber der nicht weiß, wer ich bin. Er versucht nicht, es zu wissen oder sich vorzustellen, an meiner Stelle zu sein, denn für ihn sind wir zu unterschiedlich. [*Le toubab est celui qui vient vers moi mais qui ne sait pas qui je suis. Il n'essaie pas de le savoir et ni de se mettre à ma place car pour lui nous sommes trop différents.*] (547)

Situationen, in denen tubaab Nicht-Wissen in Erscheinung tritt, erinnern mich an Kilombas (2008) Frage danach, wer eigentlich was wisse, und warum (27). Postkoloniale Theoretiker*innen sprechen bei dieser Art Nicht-Wissen von Versagung (*déni*). Sie Sorge für die Aufrechterhaltung der kolonialen Beziehung, indem sie die Frage nach der Gewalt und Schuld verdränge, die das System als Unglück offenbaren würde (Mbembe 2013; B. B. Diop

2007; Bancel, Blanchard und Vergès 2003, 3. Kapitel). Als Teil von Nicht-Wissen birgt Monokulturalität also Herrschaftseffekte; sie ist nicht gewaltfrei. Abschließend sei angemerkt, dass Monokulturalität, da sie vor der Welt verschließt, in Widerspruch zur Norm des Kosmopolitischen steht, das die Kenntnis der Welt, das Wissen über den Anderen preist. Die Gleichzeitigkeit des Prinzips des Nicht-Wissens und des Ideals der Öffnung ist eine der vielen Widersprüchlichkeiten der tubaabité.

Mit Buch abgebildet

Wichtig ist auch, dass die tubaabesse dem als ‚nicht-belesen Anderen‘ nicht zwingend gegenüberstehen muss (als Konferenzteilnehmerin, die das Mikro ergreift, als feministische Fragen stellende Kinobesucherin, als am Pool selbstverständlich lesende...), um sich zu verwirklichen. Die historische Verstrickung von Buch und Kolonisierung hat zur Folge, dass Buchperformanz auch für sich selbst stehend kolonial wirkt. Dies lässt sich am Beispiel des Bildbandes *Frauen, die lesen, sind gefährlich* (Heidenreich 2012) illustrieren. In ihm wird die emanzipatorische Dimension des Buchlesens für Frauen gewürdigt. In der Einleitung heißt es:

Ich sammle seit Jahren Bilder lesender Frauen. [...] Auf den Bildern in diesem Buch fehlen die Männer. *Es geht nur um lesende Frauen*. Es sind alte und junge Frauen, sie sitzen oder liegen, bekleidet oder nackt, wir sehen ihre Arme, ihr Haar, ihre geneigte Kopfhaltung, nur selten sehen wir ihre Augen, nur dann, wenn sie gerade zu lesen aufhören und für einen Augenblick hochschauen. (17)

Was die Autorin unbenannt lässt, ist, dass im Buch trotz der angedeuteten Vielfalt keine Abbildungen im Buch enthalten sind, die (sichtbar) *Schwarze* lesende Frauen oder lesende Frauen of Color repräsentieren. Die lesende *weiße* Frau ist eine wiederkehrende Figur auf dem Buchkulturmarkt: Gezeigt wird sie auf Kalendern mit den Titeln „Lesende Frauen“, „Frauen lieben lesen“, „Frauen lieben Bücher“, auf Taschen, Tassen, Reproduktionen prominenter Fotografien und Gemälde, Werbung...

Werbeplakate an der Baustelle des Aufbauhauses am Moritzplatz in Berlin illustrieren die Vision eines Hauses, in dem das Buch zu Hause ist: Unterschiedliche tubaab*esses, mal jung, mal alt, mal weiblich*, mal männlich*, mal zu zweit, mal einzeln, halten jeweils Bücher und Poster in den Händen, mit Aufschriften wie: „Bücher für die Stadt“, „Lesen, was sonst!“, „Wir machen Bücher“, „Buchkunst seit 1985“ – das einzige Bild, das People of Color mit Büchern repräsentiert ist das Plakat eines Bildungsförderprogramms: „Jedes Kind ist exzellent“ mit vielen Kindern unterschiedlichen Alters; die zwei erwachsenen Personen, Erzieherinnen* sind als weiß zu lesen. (Berlin, Notizen 2014)

Abbildung 8: Aufbauhaus Berlin (2014)¹⁹⁵



- Werbeclip für ein Schlafmittel einer deutschen Arzneimittelmarke stellt tubaabesse dar, eine deutsche Frau im Bett in ihrem Schlafzimmer, umringt von meterhohen Bücherstapeln,
- bundesweit verbreitetes Werbeplakat eines deutschen Autor*innenschulunternehmens zeigt tubaabesse, deutsche Frau, balanciert lächelnd ein Buch auf dem Kopf, über ihr der Slogan „Schreib! Dein! Buch!“.
- Foto in *Où va le Livre en Afrique? (Wohin geht das Buch in Afrika?)* (Bourgueil 2003c) zeigt tubaabesse, französische Bücherbankmitarbeiterin im Lager einer Bücherbank, stellt Bücher ins Regal, lächelnd.¹⁹⁶

Abbildung 9: [Junges] lesendes Mädchen von Jean Honoré Fragonard (18 Jhd.)



¹⁹⁵ Foto: Céline Barry.

¹⁹⁶ Notizen 2014.

Das stillschweigende Auslassen der Schwarzen Frau/Frau of Color macht Lesen zum Attribut der weißen Frau. Die Nicht-Repräsentation der Schwarzen Frau mit Buch verläuft indessen parallel zur überproportionalen Repräsentation der Schwarzen Frau *ohne* Buch/Bildung. Dieses Repräsentationsmuster wird durch eine rassismuskritische Lesart sichtbar, die nach der lesenden Schwarzen Frau sucht und die die im postkolonialen Alltag getrennt auftauchenden Bilder weißer und Schwarzer Frauen zusammendenkt.

Da sie sich historisch als koloniale Performanz herausgebildet hat, beginnt tubaab Buchperformanz bereits damit,

- das Leben mit der „Schreibtafel in der Hand“ zu durchqueren, wie etwa Kant (Sting 1998a, 207),
- Handschriftlichkeit als Form „spiritueller Entwicklung“ zu kultivieren (Lyons 2008, 1),
- Bücher aufgrund ihrer Assoziation mit „Intelligenz“ zu „lieben“ (Stocker 2007, 12), von ihnen „besessen“ zu sein [*possession*] (Bourdieu 1989, 10), Leidenschaft für sie zu empfinden [*passion*] (ebd., 11; Paulo, Afonso, und Magalhães 2002, 350), sie zu „verehren“ [*to adore*] (Baldwin 2011)
- Bücher zu sammeln, zu lagern, zu besitzen (Manguel 2006, Kapitel *The library as power*),
- die ‚individuelle Persönlichkeit‘ durch eine sorgsame Zusammenstellung der privaten Bibliothek zu inszenieren (ebd., 295),
- sich vom analogen Buch zu „emanzipieren“ und das E-Book als „modernisierte“ Buchform zu praktizieren (Selle 2014, 76),
- Buchmessen zu organisieren und zu besuchen (Notizen 2013, 2014, 2015),
- in Bibliotheken Zeit zu verbringen (Notizen 2013, 2014, 2015, Eco 2005),
- die Universitätsbibliothek in den ‚modernen‘ Lebensstil zu integrieren und zum Beispiel „Bibster“ zu werden (*Die Zeit*, 2013),¹⁹⁷
- als prominenter Politiker in einer prominenten Bibliothek Weltpolitik zu besprechen (z.B. das EU-Wahlkampf-Duell am 27. September 2014 in der Bibliothek Solvay in Brüssel),¹⁹⁸
- usw.
- usf.

¹⁹⁷ Artikel *Hier kommen die Bibster*, 16.09.2013 (<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/studenten-in-berlin-damn-sind-wir-hip-a-921880.html>, 20.09.2013).

¹⁹⁸ Bericht von France 24, 26.09.2016 (<http://www.france24.com/en/france24-juncker-schulz-rfi-debat-UE-Europe-avenir-Bruxelles>, 14.08.2018).

Das Beispiel von Politikern* in prominenten Bibliotheken ist von besonderer Relevanz, denn es verweist auf den Zusammenhang zwischen Buch und Macht. In *The Library at Night* (2006) analysiert Alberto Manguel unterschiedliche Bedeutungsdimensionen der Bibliothek. Er beschreibt sie auch als Ort der Macht:

Books as objects have often been granted spurious authority, and the edifice of a library has superstitiously been seen as that authority's symbolic moment. [...] Even today, when little or no importance is accorded to the intellectual act, books read or unread whatever their allotted use or value, are often lent such awe-inspiring prestige. Fat volumes of memoirs are still authored by those who wish to be seen as powerful, and libraries are still founded by (and named after) politicians who [...] wish to be remembered as purveyors of that power. (Manguel 2006, 93f.)

Als Buchbesitzerin oder als Besucherin hegemonialer Bibliotheken verwirklicht sich die tubaabesse als Subjekt, das der politischen Macht nahesteht. Was Manguel nicht thematisiert, aber hier ins Bewusstsein rückt, ist, dass die Macht der Bibliothek *kolonial* geprägt ist. Die Bibliothek symbolisiert *tubaab* Macht. Die Nähe zum ihr ist eine koloniale Machtposition. Das ‚Glück‘, das die tubaabesse hier vorfindet, ist das Glück der Herrschenden, der Kolonisatoren.

Zwischenfazit. tubaabité als Orientierung

Die tubaabesse verwirklicht sich über das Buch: zum einen als koloniales und imperiales Subjekt, das den kolonisierenden Auftrag übernimmt. In diesem Zuge wird das kolonial-rassistische Verhältnis zwischen Afrikanisch/Schwarz und tubaab (westlich, europäisch, deutsch, französisch, weiß...) aktiviert. Ferner konstituiert sie sich auch dadurch, dass sie eurozentristische weibliche Geschlechternormen verkörpert, die bürgerlich und modernistisch sind und Glück repräsentieren. Sie werden durch Belesenheit markiert. Subjektivierungsprozesse der tubaabesse sind vielschichtig: Sie entstehen im kolonisierten wie auch im westlichen Raum; auch andere Gruppen of Color gehören zum ‚nicht-belesenen‘ konstitutiven Außen von dem sich tubaabité abgrenzt. tubaabité entpuppt sich also als transnationale weiße Norm (Moreton-Robinson, Casey, und Nicoll 2008).

Die wei einskritische Analyse lenkt den Blick darauf, dass der imperiale Kontext nicht nur das Schwarze Subjekt hervorbringt, sondern auch das tubaab Subjekt. Sie sind Ko-Konstruktionen. Die erörterten Situationen der Versagung zeigen, wie abhängig tubaabité von der Beziehung zum Anderen ist, sie sich nicht aus sich selbst heraus generieren kann, sondern sich prozessual in sozialen Beziehungen formiert (F. Cooper und Stoler 1997; Spivak 1985; Frankenberg 1993, 16; Kilomba 2008a, 42; Hesse 2007; Hall 1996; Silva 2007). Das Festhalten

an kolonialen Ideen (Nicht-Wissen) und die beständige Wiederholung kolonialer Handlungen sind Voraussetzung für das tubaab Subjekt.

As in other ritual social dramas, the action of garner requires a performance that is repeated. This repetition is at once a reenactment a reexperiencing of a set of meanings already socially established; and it is the mundane and ritualized form of their legitimation. [...] [Tubaabité]¹⁹⁹ ought not to be construed as a stable identity or locus of agency from which various acts follow; rather, [tubaabité] is an identity tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a stylized repetition of acts. (Butler 1990, 136)

Alltägliche Repetitionen prägen die koloniale Vorstellungswelt auf nachhaltige Weise:

[It] recurred again and again in the most banal and ordinary situations. It then crystalized, through a gradual accumulation of numerous acts and rituals—in short, played so important a role in everyday life that it ended up constituting the central cultural imaginary that the state shared with society, and thus had an authenticating and reiterating function. (Mbembe 2001, 25)

Koloniale Buchperformanzen sind daher von politischer Relevanz: Indem sie assimilative paternalistische Impulse, feministische Modernisierungsansprüche, imperiale Glücksdiskurse etc. normalisieren, legitimieren sie Neokolonialismus und vor allem die Entwicklungsindustrie (Butler 1993, 9; Essed 1991, 43–50, 52; Baaz 2005, 113ff.; Wilkes 2015. Siehe auch Kapitel 3, *Das Papier und die Entwicklungsindustrie*, und Kapitel 4, *Die koloniale Sorge um das Buch heute*;²⁰⁰ In diesem Zusammenhang unterzieht Nikita Dhawan (2011) tubaab Feminismus der Kritik:

Die [assimilative] Vorstellung von gemeinsamen Interessen von Frauen ungeachtet von Klasse, „Rasse“, Religion und Nationalität führte zur Befürwortung allgemeiner Lösungen für vielerlei wahrgenommene Probleme, von denen angenommen wird, dass sie universell auf alle Frauen anwendbar sind. Gender-Programme für transnationale und andere Formen von Gerechtigkeit [zum Beispiel Programme, um Afrikanischen Frauen „das Buch zu bringen“] repräsentieren Dritte-Welt-Frauen oftmals als „hilfebedürftig“, wodurch externe Intervention legitimiert wird. Insofern westliche Feministinnen an diesen Formen der Universalisierung von politischen Diskursen partizipiert haben und die Möglichkeit von nicht-westlichen Formen von Geschlechtergerechtigkeit [bzw. Glück] verweigerten, haben sie dazu beigetragen, den eurozentristischen Bias im Kampf um Gerechtigkeit zu bekräftigen. (22f.)

Entlang der Bibliophilie konnte erörtert werden, wie präsent kolonialer Rassismus heute ist. Auch zeigte sie, dass Bibliophilie Rassismus auf sehr widersprüchliche Art reproduzieren kann, zum Beispiel, wenn die Bücher oder das Belesen der Anderen anerkannt werden, oder Buchperformanz implizit erfolgt – als Buch-unterm-Arm. Heißt das, dass es unausweichlich ist, dass das Buch tubaabité repräsentiert und Rassismus reproduziert? Ist Buchperformanz

¹⁹⁹ Butler spricht in ihrem Text von Gender.

²⁰⁰ In *Understanding Everyday Racism* (1991) stellt Philomena Essed den Zusammenhang zwischen Alltagsrassismus und Vorstellungswelt her. Sie argumentiert, dass Rassismus durch seine Veralltäglicung – mittels Erfahrung, Erziehung, Medien, Bildung – die rassistische Gesellschaftsstruktur naturalisiere (43, 47ff., 50, 52).

immer kolonial, immer rassistisch? Aus materialistischer Perspektive scheint Rassismus tatsächlich jeder Handlung im kapitalistischen Produktionszusammenhang zugrundezuliegen. Dementsprechend muss Fanon zufolge dringend anerkannt werden, dass Rassismus der kolonialen Herrschaft in der post-in-dependence weiterhin zuspielt:

Rassismus wird [heute] zu einer Geschichte zwischen Personen gemacht. „Es gibt einige unverbesserliche Rassisten, aber geben Sie zu, dass die Bevölkerung im Allgemeinen gem...“

Mit der Zeit wird alles verschwinden.

Es gibt bei der UNO eine Kommission, die damit beauftragt ist, gegen Rassismus zu kämpfen.

Filme über Rassismus, Gedichte über Rassismus, Botschaften über Rassismus...

Die spektakulären und unnützen Verurteilungen des Rassismus. Die Realität ist, dass ein koloniales Land ein rassistisches Land ist. Wenn es in England, Belgien oder Frankreich trotz behaupteter demokratischer Prinzipien immer noch Rassisten gibt, sind es Rassisten, die im Gegensatz zum ganzen Rest des Landes recht haben.

Es ist nicht möglich, Menschen zu unterwerfen ohne sie logischerweise Stück für Stück zu inferiorisieren. Und Rassismus ist nur die emotionale, affektive, manchmal intellektuelle Erklärung dieser Inferiorisierung.

Der Rassist in einer Kultur mit Rassismus ist also normal. Bei ihm stehen ökonomische Verhältnisse und Ideologie perfekt überein. Sicherlich ist die Vorstellung über den Menschen nie ganz abhängig von den ökonomischen Verhältnissen, das heißt, [...] von Verhältnissen, die historisch und geographisch zwischen Menschen und Gruppe existieren. Immer mehr Mitglieder der rassistischen Gesellschaften beziehen Position. Sie widmen dem Dienst für eine Welt ohne Rassismus ihr Leben. Aber diese Distanzierung, diese Abstraktion, dieses aufrichtige Engagement sind nicht für alle zugänglich. Man kann nicht von einem Menschen erwarten, gegen die „Vorurteile seiner Gruppe“ zu sein, ohne Schaden zu verursachen.

Nun, es sei wiederholt, ist jedoch jede koloniale Gruppe rassistisch. (Fanon 1959, 723)

Für ihn ist Kolonialismus eine ökonomische Struktur, von der *logischer Weise* rassistische Ideologien und Prozesse der Arbeitsteilung entfließen. Rassismus ist Effekt, nicht Ursache für Kolonisierung. Um ihn zu beenden, müssen antirassistische Strategien an den materiellen Verhältnissen ansetzen. Dass Rassismus strukturell bedingt ist, bedeutet gleichzeitig, dass Rassismus nicht als gegeben hingenommen werden muss.

Rassismus ist [...] keine Konstante des menschlichen Geistes.

Er ist [...] eine Disposition, die in ein bestimmtes System eingeschrieben ist. (1964, 724)

In diesem ist/wird die tubaabesse zwar zum Buch *orientiert* (Ahmed 2007, 151) – sowie zu anderen kolonialen Gegenständen: zu Flugtickets oder zu Diplomen, die sie eher verwendet, oder zu Orten, Hotels, Konferenzen, Museen, privatisierten Stränden, die sie eher besucht. Dazu determiniert ist sie aber nicht. Schließlich kann sie als *Subjekt* die koloniale Ordnung durch widerständige Performanz subvertieren und stören (Butler 1990).

5.2 Schwarze Frauen* und die tubaabité der Entwicklung

Als ich die Manifestationen der belesenen tubaabesse am Pool in Dakar/Petit Paris beobachtete und meine Kategorie entwickelte, geriet mein Blick – zunächst verstreut – auf meinen eigenen Körper. Ich achtete eigentlich immer darauf, mich in den Kontext einzuschreiben, aber hier hatte ich ihn zeitweilig ausgeblendet. Und was ich sah, war, dass auch ich ein Buch am Körper trug... Das Foto musste korrigiert werden.

Abbildung 10: Lesen am Pool in Petit-Paris mit Nini (M rzt 2014)²⁰¹



Aber wie sollte ich das jetzt nun wieder einordnen? Auf der einen Seite wusste ich ja bereits, dass ich als ‚Nini aus Deutschland‘ im Dakarer Setting zu den tubaabs, den weißen, den Europäern, den Kolonisierern gezählt werde [Kapitel 2, *Unübliche Grenzüberschreitungen*]. Was mir als Schwarze Frau widerstrebte! Vielleicht hatte die Dakarer Gesellschaft aber gar nicht so unrecht? Im Grunde *las ich ja auch hier am Pool eines Dakarer Hotels in Petit Paris*, nahm in gleicher Weise wie die belesene tubaabesse an diesem Raum teil, verwirklichte mich in ihm als Subjekt, verkörperte die weibliche Form der tubaabité... Auf der anderen Seite wusste ich – anders als viele Personen, denen ich in Dakar begegnete – nur zu gut, dass Leute wie ich nicht weiß waren, sondern Schwarz. Das spiegelte uns die Gesellschaft wider – in Berlin, in Teilen Dakars und an vielen anderen Orten der Welt. Und es hatte unsere Biographien geprägt, wirkte sich auf unsere Handlungsspielräume, unsere Subjektivierungsprozesse, unsere Perspektiven aus usw. (Notizen 2014)

Die Reflexion über die rassifizierte(n) Konturen der tubaabité legte nahe, dass nicht vorgesehen ist, dass das Schwarze Subjekt in Belesensein sein *appaisement* (seinen Frieden) findet. Egal, wie belesen es ist, es als ‚anders‘, als Schwarz gedacht bleiben. In *Plantation Memories* (2008) geht Kilombas vertieft auf diese Artikulation von Rassismus ein. Zwei ihrer Rassismuserfahrungsberichte (*accounts of racism*, 31) unterstreichen den Bezug zu Papier und

²⁰¹ Foto: Céline Barry.

Buch, das heißt, zu Bildung. Aus Schwarzer akademischer Perspektive schildert Kilomba im ersten ihre Begegnung mit einer weißen Sachbearbeiterin bei der Registrierung in einer deutschen Universität.

[The head director at the registration office] sat in front of me, my documents²⁰² in her hands, and persuasively asked *if I was really sure that I wanted to register* as a Ph.D. scholar. She explained that *I did not have to*, and added that I should consider the possibility of researching and writing my dissertation at home. The ‚home‘ she was referring to is asserted here as the margins. I was being asked to remain ‚at home,‘ ‚outside‘ the university structures, with the unofficial status of researcher. The *white* woman, on the other hand, was speaking from the inside – from the center – where she was both documented and official. Racial difference comes to coincide with spatial difference, as the *white* woman, who inhabits the center, asks the Black woman, who is at the periphery, not to enter but instead to remain at the margins. (33)

Der zweite *account* handelt von der Türpolitik in einer Universitätsbibliothek:

Because my registration process took so long and I still didn't possess the usual matriculation card, my head mentor kindly and promptly wrote an official letter saying I was her Ph.D. student. This would provide me access to the university structure. I used to carry this letter with me, inside my wallet. The very first time that I visited the Psychology library at the Free University in Berlin, right at the entrance as I was walking in, I was suddenly called over by a *white* female employee, who said aloud: „You are not from here, are you? The library is only for university students!“ Perplexed, I stopped. Among the several dozen *white* people circulating ‚inside‘ that enormous room, I was the only one who was stopped and checked at the entrance. How could she know whether I was ‚from here‘ or ‚from elsewhere‘? By saying „only for university students,“ the library employee was informing me that my body was not read as an academic body. The university students she was referring to were the *white* others in the room. In her eyes, they were read as academic bodies, bodies ‚in place,‘ ‚at home,‘ as previously mentioned. I responded by showing her the letter, which, like a passport, would also make me ‚a body in place.‘ The paper would allow me to enter a space that my skin did not. Here, Blackness comes to coincide [...] with ‚outside‘ [...]. (Ebd.)

Das tubaab Buch (Bildung) macht ein Schwarzes Subjekt nicht weiß (Fanon 1952; Bhabha 1994; Hill Collins 2004; Ahmed 2007). Im Gegenteil bringt es tubaabité beständig als Norm hervor, die ‚eigentlich weiß‘ ist. Wenn ein Buch nicht weiß, nicht ‚wirklich tubaab‘ macht, was passiert dann, wenn Schwarze Buchperformanz inszenieren? Welche soziale Position kommt dem *Schwarzen belesenen weiblichen* Subjekt im postkolonialen Setting zu? Was repräsentiert die Schwarze Frau, die ‚liest‘, das ‚tubaab Buch unterm Arm‘ trägt, ‚tubaab Buchkultur‘ praktiziert? Diesen Fragen gehe ich nach, indem ich die Beziehungen der Aktivistinnen in Medina und Grand Dakar zu tubaabité und Belesensein erörtere. Die Analyse wirft grundsätzliche Fragen in Bezug auf Assimilation und Klassismus auf.

Was bedeutet es, in der Postkolonie Dakar als Schwarze Frau belesen zu sein, gebildet zu sein, zu den belesenen, den gebildeten zu gehören? Gesehen wurde, dass belesenen Afrikanische

²⁰² Die Kursivsetzung entspricht dem Originaltext. In Abgrenzung dazu unterstreichen unterstrichene Begriffe den Bezug zu Schriftlichkeit, Papier und Buch.

Frauen – lokal auch „*femmes lettrées*“ (belesene Frauen), „*femmes intellectuelles*“ (intellektuelle Frauen) oder „*femmes instruites*“ (gebildete Frauen) genannt – in staatlichen und transnationalen Diskursen beauftragt werden, den ‚Entwicklungsprozess‘ der Nation, Afrikas oder gar der Weltgesellschaft voranzubringen. Sie repräsentieren die ‚Zukunft‘. Auf dieser Konstruktion aufbauend intensivieren Staaten, Entwicklungspolitik und Zivilgesellschaft ihre Investitionen in diese Zielgruppe (Kapitel 1, *Das Bildungsversprechen*, Kapitel 3, *Diplome für die Wissensökonomie*, Kapitel 4, *Die Gewalt der Buchhilfe*). Wie aus den Erfahrungsberichten der jungen Frauen hervorgeht, stoßen sie sich als Afrikanische Frauen, die den Entwicklungsauftrag annehmen und sich (hoch) bilden, allerdings an Verwestlichungsvorwürfen, die ihre Zukunftsvisionen delegitimieren.

Es kommt [Männern] gelegen zu sagen, wir werden gut behandelt. Denn sonst, wenn wir sagen, dass wir arbeiten wollen und das alles, dann siehst du, wie sie sich verändern und zu dir sagen: „Ach so!? Du willst unabhängig sein? Du willst emanzipiert sein? Das ist für die tubaabs, das ist nicht für uns.“ Was ist der Unterschied zwischen uns und den tubaabs? Sie sind Frauen, wir sind Frauen – wer will nicht etwas Besseres? Wer? (Diarra, Februar 2012)

Im Folgenden vertiefe ich die Reflexion über tubaabisierungsvorwürfe gegen Frauen im zeitgenössischen Dakar. Was bedeutet es, eine Schwarze Frau als tubaabisiert, sprich, als ‚Kopie‘ westlicher frauenrechtlicher Praxis zu bezeichnen? Warum wird dieses Glück mit Kolonisierung in Zusammenhang gebracht und abgewehrt? Bekanntlich spielen kulturalistische Argumente, die senegalesischen Frauen* das Glück der Gebildeten verwehren – zum Beispiel weil es ‚nicht Afrikanisch‘ oder ‚nicht muslimisch‘ sei – patriarchalen Interessen zu, die Frauenrechtsaktivistinnen gerade bekämpfen wollen (Narayan 1993; Rao 1995).

Anders als Studien, die die Kritik an tubaabisierung auf einen „strategischen Antiimperialismus der Antifeministen“ (Kerner 2010, 251) herunterbrechen und beiseite schieben, möchte ich diese Gelegenheit nutzen, um zu erörtern, worin überhaupt die Wirkungsmacht dieser Argumentation liegt. Den Kontext von Neokolonialismus und tubaab Kulturimperialismus im Blick behaltend arbeite ich heraus, was dem Diskurs der tubaabisierung seine Schlagkraft verleiht. Was bemächtigt ihn Schwarze Frauen anzurufen und vor die zerreißende Wahl zwischen Frauenrechten und Rechten als Schwarze, Kolonisierte zu stellen? Folgenreich ist indessen, dass die jungen Frauen selbst an der Konstruktion des Westens als ‚modern‘ und ‚geschlechtergerecht‘ beteiligt sind. Und einige ihrer Vorstellungen von Glück und Entwicklung weisen durchaus Parallelen zu developmentalistischen Diskursen auf, die postkolonialen Klassismus legitimieren und stärken. Heißt das, dass Afrikanische Frauen auf die Seite der Kolonisatoren wechseln, wenn sie sich auf die Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen machen?

Belesene Frauen unter tubaabisierungskritik

Schwarze als „tubaab“ oder „tubaabisiert“ zu bezeichnen bedeutet kurz: sie als ‚verwestlicht‘ zu bewerten. Kritisiert wird damit die Unterwerfung unter westliche/tubaab Normen, die als ‚Kolonisierung des Geistes‘, ‚Entfremdung‘ und ‚Verlust der eigenen Kultur‘ gesehen wird (Barry 2017; Quashie 2015). Damit verweist ein tubaabisierungsvorwurf auf die Problematik des westlichen Kulturimperialismus, mit dem Senegal seit der französischen Assimilationspolitik konfrontiert ist und heute insbesondere über transnationalisierte Bildungssysteme auf die Postkolonie einbricht (Thiouab 2005; Tikly 2009). In diesem Kontext haben eurozentristische Vorstellungen darüber, was eine ‚gebildete Person‘ sei (Balogun 2008), ein erhöhtes Durchsetzungsvermögen.

tubaabisierungsvorwürfe stehen mit Bildung in Verbindung. Um diesen Zusammenhang besser zu verstehen, schaue ich mit im Folgenden an, ab wann eine gebildete Frau als tubaabisiert gilt. Daraufhin gehe ich historisch auf die koloniale Bildungspolitik ein, die der Ideologie zufolge an der Basis von tubaabisierung steht. Hier ist eine geschlechtsspezifische Perspektive relevant, weil kolonisierten Frauen im Widerstand gegen tubaabisierung (Assimilation) eine besondere Rolle zugesprochen wird: Sie sollen Repräsentantinnen der ‚authentischen‘, ‚nicht-kolonisierten‘ lokalen Kultur sein. Anschließend setze ich mich mit dem Problem auseinander, dass tubaabisierungsvorwürfe oftmals koloniale Perspektiven reproduzieren: etwa, wenn gebildete Afrikanerinnen als Verkörperung kolonisierter Geschlechterverhältnisse verurteilt werden und dualistische Perspektiven auf tubaab/modern vs. Afrikanisch/traditionell fixiert werden. Abschließend werde ich darauf eingehen, dass die jungen Aktivistinnen zum Teil selbst auf diese binären Diskurse zurückgreifen und sich so als ‚moderne Frau‘ klassifizieren.

„Arbeiten Und das Alles...“

Wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, hängt der tubaabisierungsvorwurf gegenüber Diarra mit ihrem Karrierewunsch zusammen: Der Wunsch zu arbeiten führt dazu, dass sie mit tubaabité assoziiert wird. Da die erstrebte Karriere Diplome – sogar gar höhere – voraussetzt, kommt auch Bildung ins Spiel. Es ist die diplomierte/belesene Frau, die mit tubaabisierungsvorw rfen konfrontiert wird. Allerdings zeigt das folgende Beispiel, dass *Bildung allein* noch kein Grund ist einer Frau tubaabisierung vorzuwerfen.

Salimatou ist 38. Sie ist verheiratet, hat drei Kinder und lebt mit ihrer Familie in Guinea. Sie hat ihre jungen Jahre in Dakar verbracht, an der UCAD studiert und ist heute in der guineischen

Zentralbank angestellt. Ihr zufolge gehöre es in Dakar zur Norm, dass Frauen zur Uni gehen. Zur Norm gehört aber auch, dass Frauen ihre familiären Aufgaben zur Priorität machen.

Salimatou: Hier [in Dakar] an der Uni gibt es viele jungen Frauen. Sie gehen vielleicht so bis zum Niveau des DEA. Doktorandinnen sind eher selten.

Céline: Warum?

S: Weil sie so früh wie möglich funktional [*fonctionnelles*] sein wollen. Das Studium ist nicht ihre Priorität, sondern einen Ehemann zu finden, einen Haushalt zu gründen. Sie suchen das akademische Minimum, ein Diplom für einen guten Job, aber nicht weiter. Die Priorität ist einen Haushalt zu gründen. Als Frau werden sie von ihrem Ehemann unterhalten, daher ist ein Job etwas, das extra kommt [*accessoire*], für sich selbst, um die Bedürfnisse zu stillen, die der Mann nicht schafft. (August 2013)

Bildung für *femmes au foyer* erscheint hier als akzeptiertes Modell. Wie die Gespräche mit den jungen Frauen in Medina zeigen, gestaltet sich die Situation anders, wenn Frauen Bildung dazu nutzen, ein Geschlechtermodell zu leben, in dem Haushalt und Kindeserziehung nicht mehr prioritär sind. Die Frage nach den Prioritäten ist in den Interviews wiederkehrend (siehe Kapitel 1, *Auf der Suche nach einem anderen Glück*).

Ich möchte eine unabhängige Frau werden, die arbeitet, um ihre Kinder zu unterstützen. Ich will nicht mein ganzes Leben für einen Mann. (Aicha, Februar 2012)

Ich würde gerne Kinder haben, viele Kinder; einen Mann... wenn ich einen habe, gut, wenn nicht, egal. Das ist nicht wichtig für mich. Heiraten kommt an zweiter Stelle. (Safi, Februar 2012)

Wie sich herausstellt ist dies der Punkt, an dem die jungen Frauen bei jungen Männern auf Widerstand stoßen.

Kadiali: Für nichts auf der Welt würde ich meine Diplome beiseite räumen um Hausfrau zu sein, nein. Ich will mich einfach nur ausdrücken [*m'exprimer seulement*].

Céline: Mhm.

K: Ja, arbeiten und zeigen, dass ich fähig [*capable*] bin, dass ich helfen kann, dass... Das ist es. Solche Sachen... Aber nicht zu Hause bleiben. Wie viele Frauen versuche ich einen Haushalt zu haben, meine Kinder großzuziehen, sie gut erziehen, aber soll nicht heißen, dass ich meine Diplome beiseitelegen werde und das war's dann.

C: Meinst du, es wird schwierig sein, jemanden zu finden, der... [Sie fällt mir ins Wort.]

K: Es ist jetzt schon schwer! Als junge Frau ist es jetzt schon schwer. Weil ich es jetzt schon nicht schaffe, ein *petit salaire* [kleines Gehalt] zu verdienen. Du kannst ein kleines Gehalt finden, aber es kommt immer das Gleiche: Entweder, sie sagen dir: „Du machst einen auf intellektuell“ [*Tu joues à l'intello*]... Keine Ahnung... „Du, du machst Diplome, du bist eine Frau von Prinzipien“ [*Tu es de principe*]. Das behindert uns irgendwo... Aber gut, ich denke mir, ich werde einen Mann finden, der [...] nachdenkt, wenn ich spreche. Dann wird er kein Problem darin sehen, dass ich Diplome suche und arbeiten gehe. Ja. (Februar 2012)

Indem sie den Job an erste Stelle stellen und auf Autonomie beharren, brechen die jungen Frauen mit der Norm. Bei Fatima kommt außerdem die Komponente des Hoch-Hinaus-Wollens zum Vorschein:

Fatima: Was ich will, ist... Ich weiß nicht. Ein *emploi* [Beruf] wird mir reichen. Denn es wäre besser, wenn ich was aufbaue [*créer quelque chose*], siehst du? Denn ich, ich will keine kleinen Sachen, siehst du? Ich will mein Leben schaffen [*réussir*].

Céline: Willst du nicht heiraten?

F: Ja, doch, doch! Ich will heiraten.

C: Aber es ist zweitrangig, halt.

F: Es ist zweitrangig, ja. [Sie lacht.] Es steht an zweiter Stelle. [Wir lachen beide.] Weißt du, alle meine Freunde sagen mir: „Heh, du! Du weißt, dass du... *que tu cherches les hommes* [dass du die Männer provozierst]!“ Ich sage: „Ha! Nein, das ist es nicht!“ [...] Die anderen Frauen sehen keinen Nutzen darin, zum Beispiel diesen oder jenen Posten zu fordern, siehst du? Wir hingegen... [Sie lacht.] Wir bewegen [uns] viel [*on bouge trop*], verstehst du, wir fordern viiiiele Sachen. (Februar 2012)

Der qualitative Unterschied zwischen ‚Arbeiten‘ als kleiner Job neben dem Haushalt und ‚Arbeiten‘, das mit Autonomie, egalitärer Haushalts- und Familienführung und Hoch-Hinaus-Wollen vermenget wird, steckt bei Diarra in der Formulierung „und das alles“.

[Wenn] wir sagen, dass wir arbeiten wollen *und das alles*, dann siehst du wie sie sich verändern. (Februar 2012)

Und-das-Alles transformiert Arbeit in eine frauenrechtliche Angelegenheit, macht die jungen Frauen zu „komplizierten“ Frauen, zu Frauen, die „protestieren“, die „Ärger“ machen, weil sie sich gegen das vorherrschende Skript des ‚glücklichen‘ Lebens wenden (Ahmed 2010, 59).²⁰³ ‚Und-das-Alles‘ stellt Konventionen infrage (ebd., 64, 69). Es repräsentiert einen Wandel, der für Manche unerwünscht ist und gegebenenfalls als tubaabisierung abgewendet wird.

Es gab Veränderungen [*changements*], deshalb sagen sie, das wir kompliziert sind. (Diarra, Februar 2012)

Die Anderen denken, dass wir Feministinnen sind, verstehst du, dass wir alles umwerfen wollen [*boulverser*]. (Fatima, Februar 2012)

Schule als tubaabisierungsinstanz

tubaabisierung ist also mit dem Gang zur Uni, bei dem die Karriere vorbereitet wird, verknüpft. Die Kritik, dass formale Bildung tubaabisiere, zieht sich durch die gesamte senegalesische Kolonialgeschichte, in der Schulbildung erst den *filis de chef* (Chef-Söhne), später den

²⁰³ Ahmed spricht von *feminist killjoys* und *trouble-makers* (ebd. 50, 169).

Bewohner*innen der *Communes*²⁰⁴ und schließlich der ganzen senegalesischen Bevölkerung aufoktroiert werden sollte. Sie ist eine Abwehrreaktion gegen rassistische Assimilationspolitik.²⁰⁵

Wenn [das kolonisierte Subjekt] in der *cité* [der Postkolonie] und *Welt* einen Beruf erhalten, sich seinen Platz einrichten, *existieren* möchte, muss es sich zunächst der Sprache der Anderen, die der Kolonisierer [...] unterwerfen. (Memmi 1957, 125, Herv. C.B.)

Der durch Schule zu erlernende tubaab Status wird derweil als ‚glücklich und ‚modern‘ dekliniert.

Colonialism is justified as necessary not only to increase human happiness but to teach the natives how to be happy. *They must learn „good habits“ by unlearning what is custom and customary.* The general end of happiness translates into the particular end of the individual: the creation of „individuals” becomes the purpose of colonial education or training. To become happy in these terms requires the individual to be liberated from custom, to become an end in itself. As I suggested [...], happiness involves being „redirected,” or turned around. To turn others around, by turning them towards the norms, values, and practices of the colonizer. (Ahmed 2010, 128, Herv. C.B.)

Der koloniale Assimilationsdiskurs ruft den Kolonisierten an, sich mit dem Kolonisierer zu identifizieren und sich in den Assimilations- bzw. tubaabisierungsprozess zu begeben (Eze 2010, 32, 34ff.). Durch schulische Leistungen beweise er seine Fähigkeit zu Rationalität und Demokratie (*citoyenneté*).

Consider: only literate people are rational; therefore, I should prove my literacy to become rational! (Eze 2010, 48)

Bezüglich Buchkultur ist hervorzuheben, dass Beschulung zum Ort auserkoren, den Kolonisierten an tubaab Schriftlichkeit, Buch und Bibliothek. Schule repräsentiert belesensein/tubaabité. Die Bedeutung von Lesen und Schreiben lässt sich in der kolonialen Vorstellungswelt nicht auf technische Werkzeuge reduzieren: Schule repräsentiert belesensein/tubaabité samt seinem Gepäck an normativen Vorstellungen über Mensch-, Bürger- und Glücklichsein (Kapitel 4, *Den Kolonisierten das Glück der Belesenen bringen*). Eine belesene Schwarze Frau repräsentiert diese Normen der tubaab Moderne. Simon Gikandis Reflexion über den Gikuyu-Begriff *athoni* zur Bezeichnung von Assimilierten in Kenia macht den Bezug zum Buch/Lesen explizit:

To become readers, the colonized were required not only to acquire literacy but also to adopt Western values, vocations, modes of dress, and a „European demeanor” [...]. For my Gikuyu ancestors, then, *the acquisition of literacy and civilization became one and the same thing.* The

²⁰⁴ Urbane kolonisierte Zentren an den Ksten Senegals (Saint-Louis, Rufisque, Thi s, Dakar).

²⁰⁵ Kapitel 3, *Die Politik des Originals*, und Kapitel 4, *Die koloniale Politik des Buches*; Eze 2010, 38, 43; Mbembe 2001, 190f.

new readers were called *athoni*. The literal meaning of the word *athoni* is „one who reads,” but the word quickly came to connote a whole configuration of identities: those who could read were now defined as „the civilized ones,” radically distinguished from their non-Westernized kinsmen and kinswomen as much by their new colonial identities as by their literacy and Christianity. As a leading Gikuyu theologian and minister has succinctly observed, *literacy was the mark of conversion, the sign of a radical rejection of the past; conversion, in turn, was inconceivable except in relation to the act of reading and writing.* (Gikandi 1996, 34 Herv. C.B.)

Das Beispiel aus Kenia kann auf Senegal übertragen werden: tubaabisierung bedeutet, zu lesen, zu schreiben, buchnah zu sein, und dementsprechende Tätigkeiten zu verüben – damit findet eine Annäherung an die tubaabité statt.

You are a doctor, *a writer*, a student, you’re different you’re one of us – to be different from those that are different makes you the *same*. (Bhabha 2000, xvi, Herv. C.B.)

Schule spaltet

Durch den kulturellen Antagonismus entsteht in der kolonisierten Gesellschaft eine Spaltung zwischen dem *peuple* (*people*), das nicht liest, und tubaabisierten Schwarzen, die die Sprache der Kolonisierer lesen (Fanon 1959, 278; Memmi 1957, 126).

[Whereas] the masses experience the brute force of colonialism and cultural emaciation, the intellectuals experience the cultural violence of its „civilizing mission.” The intellectuals, those potential Black skins in White masks, who are product of the colonial system, have become proper little Europeans, in Fanon’s view, as they imbibe Western culture. Schooled by colonialism, intellectuals are even more than its product, they are colonialism’s *protégés*. (Gibson 2003, 170)

Belesene Kolonisierte wurden in diesem Zusammenhang dafür kritisiert, sich von den Schwarzen, dem *peuple*, zu distanzieren, depolitisiert und der *cause Africaine* „untreu“ zu sein (Kapitel 2, *Schwarze Kolonisierer*). Wahrend sich nicht-belesene Communities der kolonialen Unterdrückung durch Revolten, Rebellionen und Fluchtbewegungen widersetzten, griffen Belesenen-Gruppierungen in ihrem Widerstand auf die Werkzeuge der tubaab Buch- und Papierkultur zurück, denen nachgesagt wird, an Radikalitat zu mangeln.  ber die Widerstandformen zwischen 1880 und 1914 in der westafrikanischen Region schreiben M’Baye Gueye und Adu Boahen (1989) dementsprechend:

In den Küstenregionen und den neuen urbanen Zentren, in denen die belesenen Eliten [* lites instruites*] lebten und eine neue Arbeiterklasse am Entstehen war, waren die Reaktionen *weniger gewaltsamer* Form: Boykott, ideologischer Protest, *Zeitungsartikel* und, vor allem, die Versendung von *Petitionen* und Delegationen an die lokale und zentrale Kolonialverwaltung durch unterschiedliche Gruppen und Bewegungen. [...]

Vor allem in urbanen Zentren versammelten sich belesene Afrikaner [*Africains instruits*] in vielfaltigen Clubs und Vereinigungen, die ihnen als Plattform dienten, um gegen die Ausbeutung und die Ungerechtigkeiten des Kolonialismus [...] zu protestieren. Diese Vereinigungen griffen hauptsachlich auf Mittel wie *Zeitungen*, Theaterstücke, *Traktate* und *Pamphlete* zurück. (128f., Herv. C.B.)

Gueye und Boahen betonen, dass es zu dieser Zeit keine einzige Form des Widerstands vermocht habe die koloniale Herrschaft zu stürzen. Kolonisierung sei in der westafrikanischen Region fest verankert gewesen (ebd., 130). Das ambivalente Verhältnis von tubaabisierung und Widerstand lässt sich dennoch herauslesen: Der Widerstand der Belesenen, der auf tubaab Schriftlichkeit zurückgreift, gilt als ‚abgeschwächt‘. Die Verwirklichung als belesenes Subjekt steht mit der Verwirklichung als dekolonisiertes Subjekt in Widerspruch.

Hauptsächlich stellt der tubaabisierungsvorwurf belesene Schwarze unter Verdacht, von der politischen Ökonomie des Kolonialismus zu profitieren und *in die Klasse der tubaabs übergewechselt* zu haben (Kapitel 2, *Schwarze Kolonisierer*, Barry 2017). Dies ist dem geschuldet, dass Beschulung mit Aussichten auf einen ‚guten‘ Job assoziiert wird, der ein Leben auf hohem Standard²⁰⁶ ermöglicht. Diese ist strukturell tubaabs vorbehalten (ebd., *Postkoloniale Klassismuserfahrungen*). Bei Fodé, dem panafrikanischen Aktivisten (ebd. 2, *Dominierende senegalesische Städterinnen*), ist diese Sicht auf Schule Teil der Kindheitserfahrung. Er erinnert sich an seine Grundschulzeit in einer nordsenegalesischen Stadt, Anfang der 1990er.

Fodé: Wie jedes Kind fand ich es fabelhaft, mit einer Sprache zu hantieren, die Einige nicht verstanden, Dinge machen zu können, die Andere, die, die nicht zur *école* [französische Schule] gegangen waren, nicht konnten. Wie jedes Kind, halt. Das war mindestens... Was war es... Es war... Es war ein Sieg, es war... ein Plus. Es war... Ich weiß nicht einmal, wie ich das erklären soll, aber... *Voilà*, so halt: Man unterschied sich von den Anderen, die nicht in der Schule waren. Und was das tollste an dieser ganzen Geschichte war, ist, dass wenn man zur Schule ging, man gut versorgt wurde. Wir wurden früh geweckt, unsere Mütter pflegten uns gut, wir wurden gut frisiert, gut gekleidet. Es war wie an Festtagen.

Céline: Echt?

F: Genauso. Wir hatten Kostüme, extra um zur Schule zu gehen. Es ist, wie wenn man zu einer Feier gehen würde. Es war also jeden Tag ein Fest, weißt du? Kinder mit ihren neuen Kleidern... So halt... So ist das. Wenn du zur *daara* [Koranschule] gehst hingegen, kannst du mit den Anzihsachen zur Schule gehen, die du auch zu Hause trägst. Du kannst dich *irgendwie* anziehen und zur *daara* gehen. Aber in der *école*, nein wirklich, da darf die Mutter [dich nicht einfach so gehen lassen]. Sie überprüft genau, was du anhast, um zur Schule zu gehen.

Also waren wir immer froh, zur Schule zu gehen, weil, eben, wir waren *bien sappé* [gut gekleidet],²⁰⁷ gut behandelt und gut frisiert und so weiter, halt. Daher muss ich schon zugeben, dass ich die Schule gern gemocht habe. Ich jedenfalls, ich habe die Schule wirklich gerne gemocht. Auch in der Hinsicht, dass ich abgesehen von meinem Vater der Erste war, der bis zu diesem Niveau studiert hat. Und nach meinem Vater bin ich der zweite, der studiert hat. Das ist es halt, siehst du? Es ist eine Art stolz bei den Müttern, bei den *mamans*, vor den Anderen, zu wissen, dass die Kinder zur *école française* [französischen Schule] gehen.

²⁰⁶ Der Code *Belesene: Leben auf hohem Standard* umfasst Formulierungen wie: „*notre standard*“ (unser Standard) (Camille), „*appartments grand standing*“ (Werbeplakat für Luxus-Apartments), „*tout le confort moderne*“ (ganz im modernen Komfort) (Awona 1979, 1). Er korreliert mit dem Code *Diplom: vermacht Niveau*.

²⁰⁷ *Sappé* kommt von *La Sape*, Bezeichnung für einen Afrikanischen Chic, der viele Elemente der tubaab Kultur hybridisiert.

C: Hattest du, als du jung warst, die Wahl zur Schule zu gehen?

F: Nein, das war automatisch. Wenn die Eltern dich zur Schule schicken wollen, schicken sie dich zur Schule. Man fragt dich nicht. Aber, ich denke, dass wenn sie mich gefragt hätten, ich gesagt hätte: „Ja! ich will zur Schule gehen.“ Weil es war einfach... ich weiß nicht genau... Es ein Modeeffekt war, vielleicht? Auf jeden Fall wollten Alle zur Schule gehen, *voilà*. (Februar 2012)

Der Dress-Code derer, die zur Schule gehen, wird als außerordentlicher Standard konstruiert. Fodé machte die Erfahrung, durch Beschulung auf einem gesteigerten Niveau gekleidet und umsorgt zu sein. Schule bereitet darauf vor, dass der Stil der Belesenen der Stil derer ist, die auf höherem Standard leben.

Nicht Allen erscheint die soziale Distinktion, die mit französischer Beschulung einhergeht, als siegreich. Für Hadja Diallo (75) etwa, die in Guinea als Tochter eines Kolonialbeamten noch vor der Unabhängigkeit die *école de cercle* (Kommunalschule) besuchte, führte der Besuch der ‚Schule der tubaabs‘ zu einem Prozess des Anders- bzw. des Outsider-Werdens (siehe auch Smith 1999, 5; Anzaldúa 1987).

Hadja Diallo: Ich sollte immer französisch mit meinem Vater sprechen. Er sprach zu mir in Französisch, ich antwortete ihm auf Französisch. Ich musste, ja. Und ich trug Schuhe: unbedingt; ich hatte einen *casque* [tubaab Mütze] unbedingt. Als kleiner Kolonialist gekleidet [*habillée en petit colon*].

Céline: Wirklich?

HD: Ja. Und sobald ich das Haus verlies, schmiss ich all die Sachen zur Seite, um mir mein kleines *mouchoir* [Tuch] zu nehmen und es mir auf den Kopf zu binden. Dann ab in die Natur! Wie die anderen Mädchen des Viertels. Genauso. Weil ich mich anders als die Anderen fühlte.

C: Also fand er den tubaab Stil gut.

HD: Na! Der, der war ein *tubaab fini* [fertiger tubaab]! *Fini, fini, fini*. Er dachte in tubaab. Er war nicht sehr... Er praktiziert seine Religion auf moderate Weise; er geht morgens ins Büro, kommt mittags, geht um 14 Uhr wieder, kommt abends zurück. Du hörtest ihn kaum. Er setzt sich in seinen Sessel und hört Radio... Es floss nicht zwischen uns [*Il n'y avait pas de fluidité entre nous*]. Es war nicht so ein Leben, in dem das Haus voller Leute ist, wie hier, nein, nein, nein... [...] Ich hatte eine Mischung aus Angst und Respekt vor ihm. Wenn ich was von ihm wollte, *schrieb ich einen kleinen Zettel* und legte ihn den auf den Tisch und wartete hinter der Tür, um seine Reaktion abzuwarten. Verstehst du? Es gab keine Kommunikation zwischen uns. Keine Kommunikation. Nicht wie heute zwischen Kindern und Eltern.

C: In tubaab denken [*penser en tubaab*], was heißt das für dich?

HD: Naja, nein. Ich sage nicht, in tubaab denken. Wenn du willst... Wie soll ich das erklären? Ein tubaab Leben, Leben wie die Europäer: Mit Löffel essen, dein *casque* tragen, Schuhe, um zur Schule zu gehen – obwohl die Anderen das nicht taten. Und deshalb störte es mich, einen *casque* zu tragen. Ich möchte lieber das Tuch. Kein großes, ein kleines, so. [Sie macht seitlich am Kopf eine Wickelbewegung.]

Im Seitenwechsel, den Beschulung im Kolonialkontext nach sich zieht, sehen assimilationskritische Theoretiker*innen eine wichtige Quelle kolonialer Gewalt. Sie rufe

spezifische Entfremdungsprozesse hervor: Indem das belesene Schwarze Subjekt, das auf seinem Weg der Assimilation eigene Normen zugunsten rassifizierter tubaab Normen ablegen muss, wende es sich gegen sich selbst und gegen die, zu denen es gehört. Es mache auch die Erfahrung, vom Kolonisierer nie als ‚vollständig tubaab‘ anerkannt zu werden – egal wie belesen es ist (siehe *Einleitung* und *Nähe zum belesenen Anderen*, Kapitel 4, *Die tubaabité der kolonialen Bibliothek*, Fanon 1952; Rodney 1972, 264, 272f.).

‚Black skins, white masks‘ [...] is a doubling, dissembling image of being in at least two places at once which makes it impossible for the devalued, insatiable évolué [...] to accept the colonizer’s invitation to identity: ‚You’re a doctor, a writer, a student, you’re different you’re one of us.‘ It is precisely that ambivalent use of ‚different‘ – to be different from those that are different makes you the same – that the Unconscious speaks of the form of Otherness, the tethered shadow of deferral and displacement. It is not the Colonialist Self or the Colonized Other, but the disturbing distance in-between that constitutes the figure of colonial otherness – the White man’s artifice inscribed on the black man’s body. It is in relation to this impossible object that emerges the liminal problem of colonial identity and its vicissitudes. (Bhabha 2000, xvi)

Bildung (das Buch) steht für Kollaboration und die „Kolonisierung des Geistes“ (Ngũgĩ wa Thiong’o 1986; Sarr zit. in C. H. Kane 2007, 83). In antikolonialen Diskursen wird sich daher meist von ihr abgewendet.

detubaabisierungsansprüche

Beschult zu werden gilt als Grenzüberschreitung, als Wechsel auf die Seite der Kolonisatoren. Antikoloniale Diskurse rufen daher das Schwarze Subjekt, ein widerständiges Subjekt,²⁰⁸ der kulturellen Dominanz der tubaabité entgegenzusteuern, sich nicht fremdbestimmen zu lassen, sich nicht gleichmachen zu lassen.

Jedes Mal, wenn es um westliche Werte geht, gibt es bei dem Kolonisierten eine Art Versteinerung [...]. In der Dekolonisierungsperiode ruft [der Kolonisator] die Kolonisierten zur Vernunft. Man schlägt ihnen sichere Werte vor, man erklärt ihnen ausgiebig, dass Dekolonisierung nicht Regression bedeutet, dass man sich auf erprobte, solide [...] Werte stützen muss. Allerdings ist es so, dass, der Kolonisierte, wenn er eine Rede über westliche Kultur hört, die Machete zieht oder sich zumindest versichert, dass sie griffbereit ist. Die Gewalt, mit der sich die Überlegenheit weißer Werte geäußert hat, und die Aggressivität, die die siegreiche Konfrontation dieser Werte mit den Lebens- und Denkstilen der Kolonisierten bestimmt hat, führen dazu, dass der Kolonisierte in zynisches Gelächter ausbricht, wenn man ihm gegenüber diese Werte erwähnt. [...] In der Phase der Dekolonisierung spottet die Masse der Kolonisierten über diese Werte, beschimpft sie, spuckt sie lauthals von sich. (Fanon 1961, 457)

Der Boykott der kolonialen Schule als ideologischer Staatsapparat nimmt im antikolonialen Widerstand einen zentralen Platz ein, denn aus Kolonisierten-Perspektive „gehört sie dem Kolonisator und ist nicht auf den Kolonisierten zugeschnitten.“²⁰⁹ In der post-in-dependence wird formale Schule weiterhin als tubaab konstruiert.

Indem die *populations* [die Schule, die der Kolonisator etabliert hat,] als „westlich“, „französisch“, „formal“ oder „modern“ bezeichnen, zeigen sie gleichzeitig, dass sie ihr au enstehen und dass sie sie erst respektieren, wenn sie Zugang zu den materiellen Gütern schafft, die mit der westlichen Moderne assoziiert werden. (Charlier 2004, § 2)

Aufgrund der ihr zugeschriebenen Anlehnung an das westliche Modell (* cole à l'occidentale*) wird Schule oft als kolonisierend oder als Kulturschock erfahren.²¹⁰ tubaabisierungskritische Stimmen, die sich gegen diese Phänomene wenden, heben die Problematik (a) der Inhalte von Schulbildung (das Buch) hervor sowie die (b) des Habitus belesener Afrikaner*innen.

(a) Die Darstellung der * cole* als fremd und kolonial erscheint angesichts der Afrikanisierung und der Reformen des post-independenten Bildungssystems auf den ersten Blick simplifizierend und essentialistisch (Memmi 1957, 152; Sylla 1992). Allerdings sind die transnationalen Homogenisierungsprozesse, die *eurozentristische* Bildung verbreiten, nicht zu

²⁰⁸ Kapitel 2, Schwarze Kolonisierer, Panafrikanischer Widerstand aus Medina und Zwei Perspektivwechsel.

²⁰⁹ Memmi 1957, 152. Zur ideologischen Funktion von Schule siehe Althusser 1970 sowie Bourdieu und Passeron 1970, 37, 43ff., 54, 57; in Bezug auf Afrika und Senegal im Speziellen siehe Thioub 2005, 75f.; Rodney 1972, 298; C. H. Kane 2007, 68; Seck 1993, 154, 171.

²¹⁰ Konat  2010, 80f.; C. H. Kane 1961, 57; Charlier 2004, 2, 11; Lange 2003, 162.

unterschätzen.²¹¹ Daher steht die epistemische Dekolonisierung von Bildung weiterhin auf der Tagesordnung (etwa Ndlovu-Gatsheni 2013, 2. Kapitel). In Senegal äußert sich die Forderung nach dekolonisierter bzw. *detubaabisierter Bildung* in Aussagen darüber, dass Senegales*innen „mehr über das lernen, was [im Westen] los ist, als über das, was auf dem Kontinent passiert“ (Ibrahima, August 2013) oder dass der Zugang zu den Büchern Afrikanischer Autor*innen, „vor allem der kritischen, fehlt“ (Senegalesischer Autor, Januar 2012).

tubaabisierungskritik bezieht sich auch auf den Habitus beleesener Afrikaner*innen. Indem sie Afrikanisch/senegalesisch/muslimisch und tubaab Habitus gegenüberstellt, wirkt sie häufig essentialisierend. Entsprechend idealtypisch fällt Quashies Definition des ‚tubaabisierten Senegalesen‘ aus, die sie auf der Basis ihres ethnographischen Materials entwickelt:

„*tubaab*“ ist eine abwertende Kritik, die vorwirft, sich von den an das spezifische lokale Umfeld angepassten „Afrikanischen“ Werte und Verhaltensweisen abgewendet zu haben. Es suggeriert gleichzeitig ein Gefühl des Neides und der Bewunderung [und Wut! C.B.] „moderner“ zu sein und zu leben [– und wohlhabender! C.B.]. Dieser Idealtyp wird im Allgemeinen mit lokalen Individuen assoziiert, die Verhaltensweisen imitieren oder nahekommen, die dem westlichen Individuum zugesprochen werden: Sie reden eher Französisch als Wolof (oder andere lokale Sprachen), „radieren“ ihren „Afrikanischen Akzent“ weg, lehnen es ab, täglich Reis zu essen zugunsten europäischer Gerichte, *schreiben ihre Kinder in Privatschulen ein, die das französische Schulprogramm anbieten*, essen am Tisch und weniger „*au bol*“ [vom gemeinsamen Teller, stark kultiviert] oder mit der Hand, tragen oft westliche Kleidung, verhalten sich gegenüber anderen extrem reserviert oder leben in aufs Kleinste reduzierte Familien. (Quashie 2015, 545f.)

‚Gute‘ Schulen, die Schulen der Wohlhabenden, zählen als Orte intensiver tubaabisierung (Kapitel 3, *Diplomhierarchien*). Ein prägnantes Beispiel ist das der Business-Schule aus *Das diplôme privé* (ebd.). Wie Schulleiter Diaw darlegt, biete seine Schule nicht nur den Vorteil die materiellen Ressourcen bereitzustellen, die in den meisten Schulen in Dakar fehlen. Bei der Vorbereitung auf Handelsberufe auf „internationalem Niveau“ gehe es auch darum, dass Studierende sich einen neuen Habitus aneignen – und zwar einen ‚nicht-mehr-so-Afrikanisch‘, sprich, ‚mehr tubaab‘ sei (Code-Name *Belesene: tubaabisiert, nicht so Afrikanisch*).

[Ziel ist,] bei den jungen Diplomierten elementare Reflexe zu verankern, die den meisten fehlen: die Fähigkeit, die Hand eines Kunden schütteln und den Kopf heben zu können, *seine Gestik kontrollieren zu können*, sich vor einem Publikum verhalten zu können, bei Sitzungen das Wort ergreifen zu können, *pünktlich zu Verabredungen kommen zu können*, usw. [...]. Es werden Schuluniformen getragen, um dem größten Übel des Afrikanischen Kontinenten, dem *Mangel an Ordnung, Disziplin, Konsequenz und Methodik*, entgegenzuwirken. (Diaw in Hervieu-Wane und Maulavé 2008, 67, Herv. C.B.)

Das Zitat illustriert, wie verschlungen Diskurse über ‚gute‘ Beschulung und tubaabité sind. Diaws Argumentation: Die Absolvent*innen werden in seiner Schule lernen, sich weniger

²¹¹ Siehe Kapitel 3, *Diplome für die Wissensökonomie*; Lange 2003, 162; Tuhiwai Smith 1999, 65; Willinsky 1998.

‚Afrikanisch‘ zu verhalten; es werde dafür gesorgt, dass sie sich tubaab Manieren aneignen, sie *tubaabisiert* aus der Schule hervorgehen; das werde ihnen den ‚guten‘ Job garantieren, der die Eltern „beruhigt“ (ebd., 66) bzw. ‚glücklich‘ macht. Die Habitus-Elemente, die Diaw Afrikaner*innen zuschreibt, entsprechen indessen klassischen kolonialen rassistischen Stereotypen. Hier manifestiert sich also auch das Phänomen, für das Schwarze belebte Klassen häufig – u.a. im tubaabisierungsdiskurs – kritisiert werden: dass sie kolonial-rassistische Repräsentationen von Afrika als Mittel der Distinktion verwenden, sie sich rassistisch verhalten (wie tubaabs), um ein höheres Niveau (das Niveau der tubaabs) zu erreichen (Fanon 1959, 279, 1964, 723).

Der tubaabisierungskritik ist relevant, denn sie adressiert die Reproduktion kolonial-rassistischer Strukturen und Diskurse. Es ist jedoch stets Gefahr gegeben, dass sie selbst in diesen Denkmustern verhaftet bleiben, wenn sie Afrikanische und westliche Kultur zu essentiellen Gegensätzen macht.

Die tubaabisierung der Frauen

In der tubaab Ideologie gilt Schule als Ort, an dem Menschen bzw. der *Geist eines Menschen* geformt wird (Ahmed 2010, 2. Kapitel). Dieses Verständnis setzt sich heute in der Postkolonie fort. Darauf verweisen Aussagen junger Frauen, bei denen Schule mit „neuen Ideen“ (*des idées nouvelles*) oder „einem anderen geistigen Zustand“ (*un autre état d’esprit*) verknüpft und mit einem Entwicklungsgedanken unterlegt ist: Neue Ideen werden „entwickelt“ (*développer des nouvelles idées*), ein anderer geistiger Zustand wird „erlangt“ (*atteindre un autre état d’esprit*).²¹² Schule erscheint als Ort des Voranschreitens, der Entwicklung. Für die jungen Frauen repräsentiert sie konkret einen Ort, an dem sie ihre neuen Ideen über *ihr Glück als Frau* entwickeln, sie *als Frau* voranschreiten, sie zu fortgeschrittenen *Frauen* werden. Dieses Verständnis weist starke Parallelen zu kolonialen Diskursen auf, in denen es die Aufgabe der französischen Schule ist, die Geschlechterverhältnisse der kolonisierten Gesellschaft zu ‚entwickeln‘, zu ‚modernisieren‘ bzw. zu *tubaabisieren*.²¹³

Die tubaabisierung der kolonisierten Frau durch Schule ist im Kolonialismus als Kampfansage an die unterworfenen Gesellschaft zu verstehen.

²¹² Siehe *Frau mit Kopf* in diesem Kapitel.

²¹³ Siehe P. M. Diop 1997, 1084; Spivak 1988; Mohanty 2003a, 59.

Die [kolonisierten]²¹⁴ Frauen werden [vom Kolonisierer] eingeladen eine „fundamentale, entscheidende Rolle“ in der Transformation ihres Schicksals zu spielen. [...] Die koloniale Verwaltung investiert hohe Summen in diesen Kampf [unter anderem durch den Aufbau von Schulen, C.B.]. Nachdem erklärt wurde, dass die Frau Dreh- und Angelpunkt der algerischen Gesellschaft ist, wird jegliche Anstrengung darauf verwendet sie zu kontrollieren. Fest steht, dass der [Kolonisierte] sich nicht rühren wird, der Assimilation wird er mit Widerstand gegen die kulturelle Zerstörung durch den Besatzer begegnen, solange die Frau nicht selbst auf Gegenkurs geht. Im kolonialistischen Programm kommt der Frau die historische Mission zu, den algerischen Mann zu stürzen. *Die Frau zu konvertieren, sie für fremde Werte zu gewinnen, sie ihrem Status zu entreißen ist gleichzeitig das Erlangen einer tatsächlichen Macht über den Mann* sowie der Erhalt effizienter Mittel zur Destrukturierung der algerischen Kultur.

Auch heute noch, in 1959, träumen die politischen Entscheidungsträger der Kolonisierung von einer totalen Domestifizierung der algerischen Gesellschaft mithilfe der „entschleierten und mit dem Besatzer in Komplizenschaft stehenden Frauen.“ (Fanon 1959, 276, Herv. C.B.)

In dieser Passage entpuppt sich der koloniale Konflikt als Konflikt zwischen zwei Patriarchaten. Aus Kolonisierten-Perspektive repräsentiert die tubaabisierte Frau* darin eine potentielle Feindin, aus Kolonialisten-Perspektive eine potentielle Verbündete (ebd., 279f., 285). In beiden Fällen wird sie patriarchaler Kontrolle unterworfen, entweder, um sie auf der eigenen Seite zu behalten, oder, um sie auf die andere Seite zu ziehen (F. Sow 1997).

tubaabisierung wird so zu einer vergeschlechtlichten Form der Politik. Dies wird von Ahmed gut beschrieben:

Empire becomes a moral and pedagogic project of improving manners, a project of cultivation, described in familiar terms of the emergence of women from a state of „abject slavery.“ [...] The „habitual contempt“ is what women must be liberated from. The investment in the abjection of colonized women can serve to justify empire as the liberation of women from abjection. Gayatri Spivak’s description of this investment as „white man saving brown women from brown men“ remains extraordinary for its precision. (Ahmed 2010, 127)²¹⁵

Die Politik der tubaabisierung der Gesellschaft sollte im AOF-Kontext dadurch erzielt werden, Afrikanischen Frauen bürgerliche Normen der ‚guten Ehefrau und Mutter‘, der *femme au foyer*, nahezubringen.²¹⁶ In Spezialschulen und -kursen sollten sie dazu ausgebildet werden: durch Unterricht in Haushaltsführung, Kindeserziehung und „Hygiene“ [*sic!*]. Wie die Sprache der Kolonisierten reflektiert, repräsentiert die beschulte, tubaabisierte Frau „*ciwlissation*“ (Bugul 2014, 79), Zivilisierung. Eine *femme ciwlissée* (‚zivilisierte‘ Frau) galt als Frau, „die einen Haushalt führen [konnte] und die guten Manieren der tubaabesses [beherrschte]“ (ebd., 75). Sie wurde in vergeschlechtlichte (tubaabesse-)Berufe gesteuert: als Haushaltskraft,

²¹⁴ Fanon spricht in seinem Text von der algerischen kolonisierten Frau.

²¹⁵ Kapitel 4, Die Gewalt der Buchhilfe.

²¹⁶ Siehe P. M. Diop 1997, 1089, und Seck 1993, 164, 166 für Senegal. Siehe Clancy-Smith und Gouda 1998, 12; Mohanty 2003a, 58, und Mama 2003, 106, für weitere kolonisierte Kontexte.

Krankenhausangestellte, Hebamme, Lehrerin (Seck 1993, 164, 166; P. M. Diop 1997, 1089).²¹⁷

Im Zusammenspiel mit den feministischen Idealen des 20. Jahrhunderts bedeutete tubaabisierung allerdings auch, zu einer Frau zu werden, die sich im Stil der tubaabesse *emanzipiert*: Die tubaabisierte Frau ist belesen, hat einen Beruf, steht dem Buch nah...²¹⁸

Fanon kommt auf die Gewaltsamkeit zu sprechen, mit der die zivilisatorische Beschulungspolitik auf das Alltagsleben in der Kolonie einbricht:

Lehrer gewöhnen sich relativ schnell daran, den Eltern, die ihnen ihre Kinder anvertraut haben, ein strenges Urteil über das Schicksal der Frau in der [kolonisierten] Gesellschaft vorzuhalten. „Wir hoffen eindrucklich, dass wenigstens Sie stark genug sein werden, Ihren Standpunkt durchzusetzen...“ Schulen für „junge muslimische Mädchen“ vervielfachen sich. Die Lehrerinnen [...] entfalten eine wirklich außerordentliche Energie, wenn sich die Pubertät nähert. Zunächst werden die Mütter berührt, belagert und man vertraut ihnen die Mission an, sich dem Vater zu widersetzen und ihn zu überzeugen. Man lobt die junge Schülerin für ihre außergewöhnliche Intelligenz [*sic!*], ihre Reife; man erwähnt die strahlende Zukunft, die der jungen Lernbegierde blüht, und man zögert nicht, auf den kriminellen Charakter eines eventuellen Schulabbruchs des Kindes aufmerksam zu machen. Man akzeptiert es, Gedanken über die Laster der kolonisierten Gesellschaft kundzutun und man schlägt dem Kind das Internat vor, um den Eltern Schutz vor der Kritik „bornierter Nachbarn“ zu bieten. Für den Spezialisten der indigenen Angelegenheiten sind die *anciens combattants* [Afrikanische Veteran*innen, die für Frankreich in den Krieg gezogen sind,] und die *évolués* [formaler Personenstatus als ‚fortgeschritten‘] das Einsatzkommando, das den Auftrag hat, den kulturellen Widerstand eines kolonisierten Landes zu zerschlagen. Auch werden die Regionen [der Kolonie] nach der Anzahl „aktiver *évolués*-Einheiten“, sprich, nach der Erosion nationaler Kultur klassifiziert. (1959, 277, Fußnote 4)

detubaabisierung und Patriarchat

tubaabisierungspolitiken stießen stets auf Widerstand, sodass lokale Geschlechterordnungen durch den Kolonialismus hindurch aufrechterhalten wurden (P. M. Diop 1997, 1084, 1091; Rodet 2014, 115f., 119). Westlicher Gender-Imperialismus ruft auch heute Widerstand hervor und bestimmt den Konflikt zwischen dem Patriarchat der Kolonisierer und dem der Kolonisierten. Afrikanische Frauen stehen im Zentrum der Debatten und werden von ihrer Community angerufen sich ‚kulturkonform‘ und ‚authentisch‘ zu verhalten; insbesondere tubaabesse-Emanzipation gilt als Verrat.²¹⁹ Frauen, die Wege außerhalb des als ‚eigen‘

²¹⁷ Aufgrund meines Fokus auf höhere Bildung und Karrieren konzentriere ich mich auf die Klasse der Belesenen. Wichtig ist aber, dass tubaabisierungspolitik auch Arbeiter*innenklassen anvisierte. Typische Muster der tubaabité, wie das Breadwinner-Modell, die Norm, den Beruf der Familie voranzustellen, oder das Nicht-Wissen über die Arbeit von Frauen (in der Fabrik, im Haushalt), sind auch in der Kolonie der kapitalistischen Produktionsweise integral. Im Gegensatz zu europäischen Industrialisierungskontexten wurde Lohnarbeit hier allerdings zwangsverordnet (Rodet 2014, 112, 116, 118f.).

²¹⁸ Siehe Mit der glücklichen Emanzipation beauftragt in diesem Kapitel.

²¹⁹ Fanon 1959, 275ff., 280, 285; Cole u. a. 2007, 226, 233f., 233; Narayan 1993; Rao 1995.

definierten Rahmens gehen (wollen), werden als Verkörperung der Kolonisierung gezeichnet. Der Platz für Kritik an lokalen Geschlechterhierarchien verengt sich.

Es ist der weiße, der den Schwarzen schafft. Aber es ist der Schwarze, der die *Négritude* schafft. [Die *Négritude* ist ein identitätspolitischer Schwarzer Diskurs, der auf essentialistischen Ideen von Schwarz und weiß basiert.] Der kolonialen Offensive auf das Kopftuch stellt der Kolonisierte den Kult des Kopftuchs entgegen. Das, was einst ein undifferenziertes Element in einem homogenen Ganzen war, wird tabuisiert, und die Einstellung einer Algerierin zum Kopftuch wird fortan auf ihre allgemeine Einstellung zur Fremdherrschaft zurückgeführt. (Fanon 1959, 284)

Das Problem, dass der Widerstand gegen Kulturimperialismus (detubaabisierung) in Kulturessentialismus abrutscht und zu neuen Formen der Unterdrückung Schwarzer Frauen führt, zeugt von Aktualität. Dies demonstriert der offene Brief Khady Tourés (2013), einer Senegalesin, die es verurteilt, dass hochqualifizierte Frauen, die sich konservativen senegalesischen Normen widersetzen, marginalisiert werden. Ihr Brief wurde zuerst in französischen Medien veröffentlicht. Daraufhin sorgte er in der senegalesischen Presse für Aufruhr. Sie schreibt:

Obwohl akzeptiert wird, dass Frauen *außerhalb* [im Westen, während des Studiums] alleine wohnen, und so erstaunlich es in 2013 auch erscheinen mag, verdammt [die senegalesische] Gesellschaft Frauen, die es, solange sie unverheiratet oder geschieden sind, wagen, sich eine eigene Wohnung zu nehmen. Aufgrund dieses banalen Urteils werden junge Frauen verbannt. Es beginnt eine furchtbare Litanei mentaler Verkürzungen: Frauen mit leichten Sitten, geächtet, in Sünde lebend. Es wird von ihnen erwartet gefügig zu sein, immer schöner, höflicher, unterwerfener. Das beweist, dass ihr an diesem „Ende der Welt“ ihre Individualität abgesprochen, ihre Autonomie entwertet und dementsprechend ihre Legitimität, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, infrage steht. (Touré 2013)²²⁰

In einem Interview zieht Touré den kolonialen Rahmen in Betracht, in dem dieses Urteil stattfindet:

Khady Touré: Im Westen ausgebildete Studentinnen werden in der politischen Arena ausgegrenzt und in Unternehmen diskriminiert. Die Frauen, die zurückkommen und sich eine eigene Wohnung nehmen, werden sehr schlecht beäugt. Darüber hinaus gibt es eine problematische Beziehung zu den Kollegen, die nicht im Westen studieren konnten. Für sie sind die Frauen, die in den großen westlichen Schulen ausgebildet wurden... [Sie wird unterbrochen.]

Moderator*: ...die Repräsentantinnen der ehemaligen Kolonisatoren.

KT: [Sie beendet ihren Satz.] ...eine *Erinnerung an die schmerzhaft koloniale Vergangenheit*. Diese Diskriminierung ist ein Aggressionstransfer, um den Konflikt mit der kolonialen Vergangenheit zu regeln. Frauen werden dann als „zu verwestlicht“ beurteilt, wie sie sprechen,

²²⁰ Aus dem Artikel *Les Nouveaux Nègres* in *Enquête+*, 07.03.2013 (<http://www.enqueteplus.com/content/les-nouveaux-nègres>, 08.03.2013).

wie sie sich kleiden. Für diese Afrikaner stellen sie eine Art Verdopplung der Kolonisierung dar.²²¹ (Touré 2013)

Das Absolvieren von Diplomen im (tubaab) Ausland, die mit einem ‚Leben unter tubaabs‘ einher geht, verschärft tubaabisierungsvorwürfe (vgl. Rodney 1972, 303).

Ein der vielen Werbungen von Privatschulen lockt etwa damit, ein europäisches Diplom erhalten zu können, ohne dass Senegal verlassen werden muss: Eine junge Schwarze Frau, vielleicht ‚métisse‘ sitzt im Klassenraum, schaut lächelnd in die Ferne...

Mit der IHE-Unternehmensgruppe
ERHALTEN SIE ein
EUROPÄISCHES DIPLOM
UND BLEIBEN GLEICHZEITIG
in Senegal²²²

Die IHE-Schule erscheint so als Option für Eltern, ihren Töchtern Qualitätsbildung zu verschaffen, ohne das Risiko eingehen zu müssen, sie an die tubaab Welt zu „verlieren“ (Mamadou, April 2015) (Code-Name *Belesene: verlorene Töchter*).

Männer, die nicht von ‚hier‘ sind

Die Assoziation von Geschlechterwandel und tubaabité ist auch in den Interviews mit den jungen Frauen wiederfinden. Insbesondere, wenn sie kulturalistische Angriffe abwehren wollen: Wird etwa vorgehalten, dass Karriere oder geteilte Haushaltsführung unvereinbar mit der ‚Kultur‘ oder ‚Religion‘ seien, wird damit reagiert, Frauenfeindlichkeit als kulturelles Problem, als Problem ‚von Hier‘ (*ici*) zu definieren. ‚Hier‘ kann Medina, Dakar, Senegal, Afrika bedeuten; die Relevanz des Islam wird aufgrund seiner hegemonialen Stellung in diesem Kontext stets mitgedacht.

Männer, die zulassen, dass Frauen wirklich ihre Leidenschaften entfalten, *hier in Afrika*, das sind nicht sehr viele. Und auch wenn sie dich lassen, dann ist es die Familie. *Hier* mischen sich Alle in das Leben von Allen ein. (Safi, Februar 2012)

Hier sind Frauen abhängig. Bestimmte Frauen sind von ihrem Ehemann abhängig. Es gibt nur wenige Frauen, die arbeiten, und die, wenn ihr Mann es macht, sie es auch machen. (Aida, Februar 2012)

²²¹ Ungefährer Wortlaut aus der Radiosendung *Invité Afrique: Khady Touré, chef d'entreprise sénégalaise* (Afrika-Gast: Khady Touré, senegalesische Unternehmenschefin) auf RFI, 08.03.2013 (<http://www.rfi.fr/emission/20130308-khady-toure-chef-entreprise-senegalaise>, 08.03.2013).

²²² Notizen 2014.

So ist es in *unserer* Gesellschaft! Die Frau soll zu Hause sein, der Mann soll bestimmen. (Diarra, Februar 2012)

Es gibt eine Segregation zwischen Männern und Frauen. In einigen Unternehmen wollen sie keine Frauen als Cheffinnen. Nein, also ich verstehe Männer nicht. Ich denke, dass die Vergabe von Jobs auf Basis der Kompetenzen erfolgen soll. Man soll nicht auf Religion, Ethnie, Hautfarbe, Person schauen, nur auf die Kompetenzen. Aber *hier* hast du immer dieses Problem. (Diarra, Februar 2012)

Mir gegenüber, die von der anderen Seite der postkolonialen Grenze kommt, konstruieren sie mit „hier“, „unserer Gesellschaft“ usw. das ‚*Afrikanische*‘, das in Opposition zum Westen, zur tubaab Welt steht.²²³ Vor diesem Hintergrund erwächst der Westen als Ort, der Frauen mehr Raum zur Entfaltung bietet, als Ort, an dem Männer dem Glück der Frauen favorabel seien (Code-Name *happy West: feministische Männer*). Diese Konstruktionen treffen bei mir auf Skepsis: Als Schwarze Frau, die in der tubaab Welt groß geworden ist, bin ich mit der ‚dortigen‘ patriarchalen Gewalt vertraut. Das ‚Dort‘, das erfahre ich als eine Welt, in der Frauen* und ihre Verbündeten viel Energie darauf verwenden, mit den unterdrückenden Effekten des Patriarchats zu Rande zu kommen – in ihren multiplen Artikulationen: als Sexismus, als Heteronormativität, gegenüber Frauen, Lesben, Trans und Inter, gegenüber Frauen* of Color, gegenüber prekarierten, alleinerziehenden, behinderten Frauen... Es widerstrebt mir, die tubaab Welt als ‚glückliche Welt‘ zu denken, in der dem ‚Glück der gebildeten Frauen‘ nichts im Weg stehe. Daher fällt es mir schwer, in Momenten, in denen meine Gesprächspartnerinnen über die Vorzüge von tubaab Männern sprechen, einfach zuzuhören. Es entsteht eine Form des Austauschs zwischen Schwarzen Frauen unterschiedlicher Verortung, die die Begrenzungen und Widersprüchlichkeiten postkolonialer Frauenrechtsdiskurse offenbart. Zum Beispiel der Dialog mit Diarra:

Diarra: Was ist der Unterschied zwischen uns und den tubaabs? Sie sind Frauen, wir sind Frauen. Wer will nicht etwas Besseres? Wer? Nein, die Frauen [von hier], die verstehe ich, denn... Und deshalb möchte ich auch gerne *einen Mann, der nicht hier lebt*. Das ist besser für mich.

Céline: Ja, aber meinst du, es wäre zu schwierig mit jemandem von...

D: Ja, es wird schwierig.

[Wir werden unterbrochen.]

²²³ Es ist zu berücksichtigen, dass die Reproduktion der Hier-vs.-Dort-Binarität auch Folge der spezifischen Interview-Situation ist. Dass mir gegenüber immer wieder vom ‚Hier‘ und ‚Unserem‘ gesprochen wird, ist nicht zu trennen von meiner Positionierung als ‚Nicht-von-hier‘, als ‚Nini‘, als eine von denen, die ‚bei den tubaabs aufgewachsen ist‘ (Kapitel 2, *Unübliche Grenzüberschreitungen*). Das ‚Hier‘ erwächst als Opposition zu dem ‚Dort‘ (*là-bas*), an dem mich meine Interviewpartnerinnen verorten, der tubaab Welt.

C: Wir hatten darüber gesprochen, ob es schwierig werden würde hier einen Mann zu finden, oder?

D: Nicht einen zu finden, aber es wird schwer sein, einen Ehemann zu finden, der dich versteht, der deine Ideen versteht, der akzeptiert, durch dich hindurch zu leben [*qui accepte de vivre par toi*]. Es hat sich viel verändert. Es gibt Männer, die nicht diese Probleme haben. Aber die Mehrheit... Die Mehrheit hat Probleme... ... mit uns. Denn, wenn ich mich als Beispiel nehme: Unter all den Freunden, die ich traf, haben die meisten Probleme. Weil sie sagen, dass wir kompliziert seien. [Ich lache.] *Tchip*, nein... Die, die sind es gewohnt, dass, wenn du eine Frau bist, sie als Mann das Sagen haben und die Frau ja sagt. Man fragt sich warum. Warum? ... Solche Dinge halt... Wir können nicht wie Schafe vor uns hinleben und nur unterhalten werden. Das ist normal. Deshalb haben wir Probleme.

C: Und was machst du dann? Diskutierst du dann mit ihnen?

D: Naja, weißt du, bei bestimmten Verhaltensweisen sagte ich zu ihnen: „Das, das will ich alles nicht.“ Zum Beispiel, dass sie so denken, wie man sagt: „Sei schön und halt den Mund.“

C: Ja!

D: Nein! Und das ist es! Das ist die Wahrheit. Es ist vor allem die dumme Frau, die Männer wollen. Nein, wirklich! Das ist, was wir leben.

C: Mhm, ja. Aber denkst du, ein europäischer Mann wäre... Ich weiß, dass bei uns die Gesellschaft auch sexistisch ist.

D: Ach so. Ja warte, warte. Männer, die gibt es überall... Männer, die machistisch sind. Da gibt es nichts zu machen.

C: Genau, genau...

D: Aber ich meine, es gibt Männer, die mit Frauen flirten,²²⁴ die aber nicht die gleichen Mentalitäten haben und *nicht die Kulturen leben*. Davon gibt es einige. (Februar 2012)

Diarra erscheint mir widersprüchlich: Sieht sie tubaab Männer als frauenfreundlicher und Sexismus als senegalesisches Problem? Oder findet sie Männer weltweit sexistisch? Ist ihre Lösung des Problems einen Mann zu finden, der ‚nicht von hier‘ ist, ein tubaab? Oder ist dieser Mann ‚hier‘ zu finden? Auf der einen Seite stimmt sie mir zu: Sexismus gebe es auch in der tubaab Welt. Sie scheint jedoch zu der Vorstellung zu tendieren, dass frauenfreundliche Männer von hier eher die Ausnahme seien und es hier sei, dass ‚Kulturen‘ gelebt werden, die das Glück

²²⁴ Wie Feminismus untersteht Queersein essentialistischen tubaabisierungsvorwürfen, die in Senegal durch eine homofeindliche Gesetzgebung gestützt wird. Die kamerunische Menschenrechtlerin und Richterin Alice Nkom sieht darin einen Widerspruch zum Image Senegals als „Land der Freiheit“ (<http://www.rfi.fr/emission/20120512-invitee-maitre-alice-nkom>, 12.05.2012).

So wie Diarra Schwulsein in ihrer Argumentation verwendet, stützt sie den homofeindlichen Diskurs: Zwar dekonstruiert sie Männlichkeit, indem sie erklärt, dass frauenfreundliches Verhalten Männer nicht Schwul mache. Aber sie lässt die Suggestion, dass Schwulsein ‚kulturfremd‘, ‚nicht-Afrikanisch‘, ‚tubaab‘ und abzuwehren sei, unangefochten im Raum stehen und grenzt sich von Schwulsein ab: Sie stellt klar, dass die Tatsache, dass sie einen ‚anderen Mann‘ wolle, nicht bedeute, dass sie Schwulen gegenüber favorabel sei (zur Konstruktion von Queersein als tubaabisierung in Afrikanischen nationalistischen Diskursen siehe Biaya 2001, 81f. exemplarisch; Lewis 2011, 211ff. kritisch dazu).

verhindern. Sie unterstreicht ihre kulturalistische Sicht auf Sexismus durch die Anmerkung, dass Männer von hier (Afrikaner), dort, im Westen, frauenfreundlicher seien:

Was mich schockiert, ist, dass, wenn sie nach Europa gehen, sie es sind, die kochen, die ihre Wäsche waschen. Aber wenn sie zurückkommen, lassen sie das alles sein und übertragen es der Frau. Das ist zu einfach! (Ebd.)

Obwohl sie Sexismus im Westen prinzipiell anerkennt, lokalisiert sie ihn vor allem im Hier (in Afrika, Senegal). Sexismus im Westen konstruiert sie als Teil eines globalen Problems, nicht aber als integralen Teil der ‚westlichen Kultur‘ *im Speziellen*. Kulturelle Räume werden für Sexismus verantwortlich gemacht; sie bestimmen den Handlungsspielraum für frauenfreundliches Verhalten; sie bestimmen den Sexismus-Grad eines Mannes. Ein ähnlicher Gesprächsverlauf ergab sich mit Kadiali.

Kadiali: Ich denke, man kann durchaus ein stabiles soziales Leben führen, aber gebildet sein [*être instruite*]. Ich sehe nicht den Zusammenhang oder wie das eine das andere behindern würde. Sind es zwei Häuser? Wir können beide gleichzeitig gehen, da es ja auch andere getan haben. *Und wenn wir uns an der westlichen Welt orientieren...*

Céline: Ja gut, man sagt bei uns, dass die Frauen doppelbelastet sind. Sie gehen arbeiten *und das alles...* Naja... Wenn ich herkomme, sehe ich all die Frauen, die arbeiten nonstop.

K: Nonstop.

C: Die Hausarbeit, das ist wirklich nonstop.

K: Ja.

C: Und bei uns sagt man zum Beispiel, dass die Männer den Haushalt nicht übernehmen, aber Frauen ihre Frauenrolle übernehmen müssen *und zu Arbeit gehen und das alles...* Und ihr Studium durchziehen. Denn sonst wird sie keine gute Mutter sein.

K: Das ist es, das ist es. Der Kampf ist nicht einfach und ich denke, dass die *condition féminine* in... *Unser Land* glaubt nicht, wie soll ich sagen, an die Fähigkeiten einer Frau.

Auch im Interview mit Seynabou scheint die Idee durch, in der senegalesischen Gesellschaft fehle es essentiell an frauenfreundlichen Männern. Dabei macht sie selbst die Erfahrung, dass in Senegal Männer, die Frauen glücklich machen, existieren – denn als solchen betrachtet sie ihren eigenen Ehemann. Sie bezeichnet ihn sogar provokativ als Feministen, der tubaabisierten Kategorie überhaupt:

Seynabou: *Glücklicherweise [heureusement]* habe ich jemanden getroffen, der nicht so viele Ansprüche stellt. Denn ich bin sehr anspruchsvoll! Ich habe also eine Person getroffen, *die schon ziemlich feministisch ist, die Frauenrechte verteidigt*. Deshalb habe ich mich mit ihm vermählt. [Wir lachen.]

Céline: Ja, das ist sehr intelligent.

S: Das ist intelligent, denn sonst... Bleiben wollen wir ja nicht in diesem... *Tchiiip!* Also er, er unterstützt Frauen, er ist ziemlich feministisch. Denn ich habe den Sohn einer Frauenrechtlerin geheiratet, wie ich dir ja erzählte.

C: Stimmt, das heißt, er ist aufgewachsen mit...

S: Er ist mit einer großen Frauenrechtlerin groß geworden. Er hat also diesen Virus... [Wir lachen.] Wirklich, es ist eine Person, die, wenn ich am Wochenende an meiner Dissertation arbeiten muss, das Baby nimmt, eine Runde macht, die sagt: „Wir werden Mama in Ruhe arbeiten lassen.“ Es ist also schon eine Person, *die in Bezug auf Werte und Traditionen ziemlich emanzipiert ist*. Er kocht auch für mich. *Und das in Senegal wohlbemerkt*. Wenn ich sehr müde bin, sagt er zu mir: „Lass mal. Ich werde dir etwas zu Essen machen. Du bist müde, du hast Tausend Dinge zu tun.“

Auf dieser Ebene habe ich also *Glück [chance]*. Ich habe also vielleicht keinen *gentleman*, keinen muskulösen Mann, wie ich ihn anfangs wollte, einen, der sehr groß und sehr muskulös ist. Das habe ich nicht. Aber dafür habe ich jemanden, der sehr aufmerksam ist, auch wenn er keine Muskeln hat, der auf mich aufpasst mit dem Kleinen, der sehr verständnisvoll ist. So. Der feministisch ist, ja. Und für mich ist es das, was zählt. Weil ich nicht erstickt werden möchte. Ich möchte, dass mein Leben respektiert wird. Weil ich auch das Leben der Anderen respektiere. Es gibt eine Dimension im Leben, in der man auch, wenn man in einer Partnerschaft lebt, privat bleiben muss. Auch innerhalb der Partnerschaft muss man etwas Privates haben. Das ist fundamental. *Hier in Senegal* gibt es das nicht.

C: Ja? Ich hatte den Eindruck, dass es hier mehr existiert als in...

S: In Europa?

C: Ja, denn dort gibt es diese romantische Vorstellung, dass alles immer geteilt werden müsse, die Partner symbiotisch sein sollen.

S: Hier ist es schlimmer, denn hier ist es die Familie, die die Entscheidungen für dich fällt. Das ist schlimmer! *Dort, in Europa* spielt sich das nur zwischen euch beiden ab. *Hier* ist es komplizierter Céline, es ist *anders als dort*. [...] Ich teile nicht so viel mit der Familie, daher geht es. Aber er, er teilt alles mit seinen Schwestern und das stört mich. [...] In dieser Sache sollte man *das europäische Modell* haben. Mit dem europäischen Modell kann man zumindest sagen: „Schatz, jeder braucht einen privaten Raum. Ich zum Beispiel darf nicht an dein Handy, sonst gibt das Probleme.“ Weil ich es hasse, wenn man mir mein Handy nimmt und es checkt. Es gibt also dieses Minimum an Freiheit. So eben. Keine Sachen mehr durchsuchen, meine Tasche... Das kannst du deinem Mann sagen und *wenn er verständnisvoll ist, kann das gehen*. *Aber hier ist es kompliziert*.

C: Ja? Meinst du hier schrecken die Leute weniger davor zurück Handys zu kontrollieren?

S: Ich kann hier zu meiner Schwiegerfamilie gehen und die Kinder nehmen mein Handy und klauen das Guthaben. Die Kinder kannst du nicht kontrollieren. Das ist das Problem. Weil wir jeden Sonntag die Familie besuchen gehen. Das ist mittlerweile ein Gesetz geworden. Jeden Sonntag sind wir gezwungen hinzugehen. Und das hasse ich. Es gibt nicht dieses Familienleben [wie bei euch/dort]. Wir müssen. Um die Familienbände zu stärken. Und ich habe viele Dinge zu tun. Ich habe diese Dissertation fertig zu bringen. Und meine Strategie, wie lautet sie? Ich habe gesagt: „Amady, *ich mache meinen Doktor, ich habe nur die Wochenenden, die anderen Tage arbeite ich im Büro. Deshalb komme ich nur zwei Mal im Monat*.“ [Ihren Mann nachahmend, schüchtern:] „Aber Seynabou, gib dir doch bitte einen...“ [Lauter, sich selbst spielend, bestimmt:] „Zwei Mal. Zwei Mal.“ Er: „In Ordnung.“ Jetzt ist es zwei Mal im Monat.

C: Das ist nicht viel, ist ja *fast europäisch*. [Beide lachen.]

S: Ach so?

C: Wir müssen auch die Familie besuchen am Wochenende.

S: Jedes Wochenende?

C: Schon, wenn sie am selben Ort sind, gehen die Kinder mit ihren Kindern die Eltern besuchen.

S: Ein Mal im Monat. Höchstens.

C: Sonntage sind schon Familientage. Aber das ist von Familie zu Familie unterschiedlich.

S: Nein. Jeden Sonntag kann ich auf gar keinen Fall. (Februar 2012)

Ein Effekt des Hier-Vs.-Dort-Diskurses ist, dass er verhindert, Männer von hier, die belebte Frauen glücklich machen, als Teil der ‚lokalen Kultur‘ zu denken. Und das unabhängig davon, ob deren Existenz verzeichnet und wertgeschätzt wird oder nicht. Dabei gibt es in den Interviews mit den verheirateten Frauen weitere Beispiele für ‚glückliche‘ Erfahrungen mit den Männern von hier.

Ich habe ein *projet* [Heiratspläne] mit einem Mann. Ich kenne ihn schon lange. Am wichtigsten finde ich, dass er mich frei sein lässt. Er mag Frauen wie mich, siehst du, *qui bougent trop* [die (sich) viel bewegen]. Er will auch keine normale Ehe. Er ist wie ich. Er redet gerne über Politik oder andere interessante Sachen, wenn er nach Hause kommt. (Fatima, Februar 2012)

Khadija: Mit meinem zweiten Sohn war es einfacher. Ich war weniger müde, ich ging ohne große Belastungen zu den Kursen, machte entspannt meine Hausaufgaben zu Hause.

Céline: Mit deinem ersten Sohn und dem Haushalt und schwanger und das Studium – das war kein Problem?!

K: Nein, ich hatte das Glück, eine Haushaltshilfe zu haben und mein Ehemann half mir auch sehr viel mit dem Großen. Sein Vater half mir viel. Es war also kein Problem. Das ist alles so schnell gegangen, ich habe es sogar schon vergessen! (Khadija, Februar 2012)

Der Hier-Vs.-Dort-Diskurs führt dazu, dass das Thema ‚Geschlechterverhältnisse in Senegal‘ immer wieder auf die Frage der ‚Kultur‘ und ‚Tradition‘ zurückgeworfen wird und auf der Folie des Westens als Gegenpol diskutiert wird. Sexismus im Westen bzw. Europa wird, wie gesagt, nicht als typisch oder als Effekt von Tradition oder Kultur beschrieben. Vielmehr erscheint die tubaab Welt als Ort ‚ohne Kultur‘, ‚ohne Traditionen‘ – als *transparent* (Silva 2007). Die Freiheit von traditionellen Normen gilt indessen als Grundvoraussetzung für das Glück der gebildeten Frauen – eine Idee, die am Kern der kolonialen Zivilisierungsideologie steht.

Wichtig ist, dass die Aktivierung von Hier-Vs.-Dort-Diskursen subjektivierend wirkt. Durch das Sprechen über glücklich machende Männer, tubaabs, die nicht von hier sind aber begehrenswert, konstituiert sich eine Frau als *Afrikanerin, die auf der Suche nach einer Freiheit ist, die tubaab ist, die Freiheit der anderen Seite, der tubaab Seite*.

Die postkoloniale Alltagswelt ist von der Verknüpfung von Freiheit und tubaabité durchtränkt (Code-Name: *happy West: free*). Ein abschließendes Beispiel aus Dakar:

Marie: Meine Oma, die war echt tubaab, ich sag dir!

Céline: Was meinst du damit?

M: Naja, tubaab, halt. tubaab, das heißt... *Sie war free!* Sie rauchte einfach vor Allen, so: [Sie spielt demonstratives Rauchen.] Und als meine Mutter einen Mann heiratete, der sehr religiös war, hatte sie ziemliche Angst davor, dass ihre Tochter sich in einen Ayatollah verwandeln würde. (April 2015)²²⁵

Zwischenfazit. Redefinition der Freiheit

Durch eine tubaabisierungskritische Perspektive lässt sich Bildung als Staatsapparat analysieren, der die Normen der tubaabité, darunter die tubaab Buchkultur und der Lebensstil der Belesenen, aufzwingt. Aufgrund seines Widerstandspotenzials ist der tubaabisierungsdiskurs wertvoll und wird von der kolonisierten Gesellschaft aufgesogen.

„Die Leute lieben alles, wo Afrika draufsteht. Unabhängig davon, was drinsteckt,“ meinte Fodé eines Tages zu mir. Sein Satz hallte in mir nach. Er machte mir die zentrale Bedeutung von ‚Afrika als Konzept‘ im Alltag bewusst. Von diesem Tag an, ließ ich meinen Blick darauf fallen [– in Dakar, Berlin und Dazwischen]: ‚Afrika‘ steckte in Abbildungen des Kontinents auf T-Shirts, Schmuck, Häuserwänden, *Büchern*, es wurde in Verbindung mit antikolonialen Widerständler*innen unterschiedlicher Epochen und Gesinnung gestellt, es erschien als Motiv in Werbungen für Afrikanische Airlines, Banken, Internetanbieter, Bildungsinstitute, es diente als Referenz in Diskursen über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Afrikanischer Gesellschaften... (Notizen 2013, überarbeitet)

Neben dieser widerständigen Qualität werden tubaabisierungsdiskurse aber auch zu Herrschaftszwecken eingesetzt und wirken unterdrückend. Die Vorstellung etwa, dass der Wandel von Geschlechterverhältnissen und die Freiheit von Frauen tubaab seien, bremst Frauen auf ihrer Suche nach Glück. Sie als (auch) Afrikanisch zu begreifen böte hingegen den Boden, auf dem patriarchale Kulturdiskurse *auf transnationaler Ebene* nachhaltig entwaffnet werden können. Gegebenenfalls würde dann auch sichtbarer, dass Glück nicht, oder zumindest nicht nur, in der Schule fabriziert wird, sondern in Medina – mit den Freundinnen*, den Müttern*, der Familie, den Freunden*, der Community – im gemeinsamen Leben, in Räumen des Empowerment, in der politischen Organisation (Code-Name *Räume des Empowerment*).

Belesene Aktivistinnen im Spiegel der Entwicklung

Im kulturalistisch geprägten Konflikt mit dem Westen erstarkt die staatliche Kontrolle weiblicher Körper, Sexualität und Reproduktivität. Im Staat ist die senegalesische Frau Symbol nationaler Identität (F. Sow 1997, 3). Die Kategorisierung belesener Frauen als „tubaabisiert“,

²²⁵ Notizen 2015.

insbesondere der frauenpolitisch aktiven, gewinnt an Raum. In *Les Femmes, le Sexe de l'État et les Enjeux du Politique (Die Frauen, das Geschlecht des Staates und das Politische)* (1997) erörtert Fatou Sow das Problem des patriarchalen Afrikanischen Staates in der post-independence. Unterdessen betont sie, dass die Idee der ‚tubaabisierten Afrikanerin‘ auch westliche feministische Diskurse.

Die Kultur und die Religion sind große Hindernisse, weil [Frauen] beschuldigt werden, die eigene Afrikanität und den eigenen Glauben zu verlieren, was keine einfache Position für eine Afrikanerin ist, die in ihrem Umfeld lebt und die versucht, Ideen zu vermitteln, um Tabus und Schweigen zu brechen. Man findet die gleiche Anschuldigung bei Catherine Coquery-Vidrovitch, die auf die Frage nach der Emanzipation der Afrikanerinnen antwortet: „Ja, für die zunehmenden Frauen, die sich dieser Grenzen bewusstgeworden sind und begonnen haben, sich diesen Hindernissen zu widersetzen. *VERBÜRGERLICHTE [EMBOURGEOISÉES] und vor allem kulturell verwestlichte Frauen der Städte*, aber auch immer mehr *femmes du peuple [women of the people]* einschließlich der Frauen in ländlichen Regionen haben eine wirkliche Fähigkeit zur Initiative bewiesen.“ *Konnte Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Martine Segalen, Andrée Michel oder Gisèle Halimi so ein Vorwurf gemacht und in ihrem Kampf für Frauenrechte den FEMMES DU PEUPLE gegenübergestellt werden?* (26, Herv. C.B.)

Die Tendenz von tubaabisierungskritik, Frauen in koloniale und patriarchale Kategorien zu sperren, versetzt Afrikanerinnen* oft in Abwehrhaltung (Cole u. a. 2007, 233f., 226, 237; Mae 2007, 43). Sie kann unterschiedliche Formen annehmen: Die einen Frauen verteidigen zum Beispiel ihr Glücksmodell als ‚modern‘,²²⁶ andere redefinieren „Feminismus“ als integralen Teil Afrikanischer Tradition²²⁷ und weitere wehren sich explizit dagegen als „feministisch“ bezeichnet zu werden, wie etwa die Aktivistinnen, mit denen ich sprach (Code-Name: *Wir sind keine Feministinnen*).²²⁸ Hawa Kane dazu:

[...] [Wie] vielerorts ist in Senegal der Begriff Feministin mit sehr abwertenden Assoziationen besudelt worden. Wie [Fatou Sow] unterstreicht, können viele Frauen Reden halten, für die sie Feministinnen beneiden würden, während sie gleichsam laut und stark bekunden, keine zu sein (Sow, 2004: 47). Dies erklärt sich nicht zuletzt dadurch, dass Feministinnen [...] als „hysterisch, vulgär, hässlich und behaart“ (Dortier, 2004: 240) betrachtet wurden (und werden). [Sow] erklärt, die Ablehnung vom Feminismus sei das Ergebnis einer prinzipiellen Verweigerung des europäischen feministischen Diskurses und vor allem seines radikalen Strangs, [da] ihm vorzuwerfen war, die eigene Erfahrung in Afrika zu propagieren. Das erklärt auch das verspätete

²²⁶ Siehe *Les Nouveaux Nègres* in *Enquête+*, 07.03.2013 (<http://www.enqueteplus.com/content/les-nouveaux-nègres>, 08.03.2013).

²²⁷ Artikel *Diaspora: Le Combat pour la Nationalité des Sénégalaises* (Diaspora: Der Kampf für die Staatsbürgerschaft der Senegalesinnen) in *Slate Afrique*, 28.01.2013 (<http://www.slateafrique.com/98363/diaspora-le-combat-pour-la-nationalite-des-senegalaises-france>, 28.08.2013).

²²⁸ „Die Anderen denken, dass wir Feministinnen sind, verstehst du, dass wir alles umwerfen wollen [*boulverser*]“ (Fatima, Februar 2012). Das Konzept „*femme compliquée*“ (komplizierte Frau), das in jedem Interview mit frauenpolitischen Aktivistinnen erwähnt wurde, ist in der Alltagssprache synonym zu „*féministe*“ (Feministin) und damit austauschbar. Siehe auch Ahmed zu *feminist killjoys* und *trouble maker* (2010, 50, 169).

Aufkommen von Organisationen in Senegal, die sich klar als feministisch positionieren. (H. Kane 2008, 27f.)²²⁹

Die Abgrenzung vom Feminismus ist nicht nur für Afrikanische oder senegalesische Frauenbewegungen typisch, sondern eine Tendenz, die sie mit Bewegungen kolonisierter Frauen weltweit teilen:

The term „feminism“ is itself questioned by many Third World women. Feminist movements have been challenged on the grounds of cultural imperialism and of the shortsightedness in defining the meaning of gender in terms of middle-class, white experiences, internal racism, classism, and homophobia. All of these factors, as well as the falsely homogenous representation of the movement by the media, have led to a very real suspicion of „feminism“ as a production ground for struggle. Nevertheless, Third World women have always engaged with feminism, even if the label has been rejected in a number of instances. (Mohanty 2003b, 49f.)

Neben der Abgrenzung vom „Feminismus“ verteidigen die jungen Frauen ihr Glücksmodell auch, indem sie beweisen, dass ihr Kampf ein Afrikanischer ist und dem Glück der Dekolonisierten nicht entgegensteht. Darunter zu fassen sind Momente, in denen sie betonen „in den senegalesischen Normen [zu sein]“ (*dans les normes sénégalaises*), „mit der Religion nicht in Widerspruch [zu stehen]“ (*pas en contradiction avec la religion*), sie sich der Herrschaft der tubaabs und tubaabité gegenüber kritisch äußern oder auch, indem sie *Bücher lesen, die Schwarze dem Glück der Dekolonisierten näherbringen* – Fanon (2011), Kabou (1991), Diop (1954), Bugul (2014), den Koran, Marx (1848), Davis-Sivasothy (2011) (*Code-Name: Die Bücher, die wir lesen*).

Was im algerischen Widerstand passierte, passiert auch hier, im Dakar von heute: Auch „sehr [tubaabisierte] Frauen“²³⁰ sind neben nicht-belesenen Frauen und belesenen sowie nicht-belesenen Männern* Teil des Dekolonisierungsprojektes. Sie analysieren koloniale Strukturen und demystifizieren Ideologien; sie gehen auf die Straße, um gegen neokoloniale Strukturen zu demonstrieren.²³¹ Als diejenigen, die sich in der westlichen Entwicklungsbürokratie auskennen, erledigen auch sie den anfallenden Papierkram für Community-Projekte. Gleichzeitig werden sie, wie algerische Frauen, an der antikolonialen „Front“ kritisch beäugt, weil sie in ihren Fähigkeiten unterschätzt werden (Fanon 1959, 284f., 289f., 293).

Man glaubt nicht an die Fähigkeiten [*pouvoir*, wörtlich: Macht] einer Frau. (Kadiali, Februar 2012)

²²⁹ Zur Kritik am Imperialismus des westlichen Feminismus siehe Oyěwùmí 2003a, 2005, Nzegwu 2001, 2003; Mohanty 2003b; Marchand und Parpart 1995; Win 2007; Mukhopadhyay 2007; Mullally 2006; Fall 2005; Städler 2000; Nnaemeka 1998; Johnson-Odim 1991.

²³⁰ Fanon schreibt im Originaltext „sehr europäaniserte Frauen“ (1959, 296).

²³¹ Kapitel 1, 2 und 3.

Während ich dies im Blick behielt, wurde das Problemfeld kulturessentialistischer Dort-vs.-Hier-Kategorien im Kodierungsprozess zunehmend greifbar. Ich stellte fest, dass *die Suche nach dem Glück der Gebildeten auch in Kontinuität mit developmentalistischen Ideen steht*, Ideen also, die aus Kritischer Perspektive Dekolonisierung unterminieren. Damit verschärft sich Brisanz der Verhaftung in Hier-vs.-Dort-Dualismen. Parallelen zu Entwicklungsdiskursen liegen etwa in der Zelebrierung demokratischer Verhaltenskodex und rationaler Intelligenz, in der Normalisierung einer bestimmten Form der Arbeit (Arbeit-Als-Solches) oder im Selbstverständnis als ‚fortschrittlich‘ und ‚entwickelnd‘.

Senegalesin par essence

Wenn sich Diarra vom Feminismus abgrenzt, verweist sie im gleichen Atemzug auf ihre Rechte.

Sie sagen, dass wir Feministinnen sind. Aber das ist kein Feminismus, überhaupt nicht, *ich denke, dass man das Recht hat, sich zu verteidigen, unsere Ideen zu teilen*. Ich denke nicht, dass wir sein müssen wie unsere Mütter, die alles akzeptierten, nein, nein, nein. *Ich denke, dass wir das Recht haben, uns auszudrücken*. Und wir wollen das nicht. (Februar 2012)

Um zu verstehen, inwieweit dieses Argument in Verbindung mit tubaabité steht, ist zu vergegenwärtigen, dass die tubabbese eine ‚emanzipierte‘ Frau repräsentiert, eine, die sich in der demokratischen Nation ‚frei‘ bewegt, ‚spricht‘ und sie ‚mitgestaltet‘. Die Verknüpfung von tubaabité und Emanzipation reflektiert derweil das aufklärerische Ideal der Demokratie, in der ‚rationale‘, ‚universale‘ Gesetze herrschen anstelle von ‚Willkür‘ und ‚Tradition‘.²³² Diese Werte lassen sich in den Interviews mit den jungen Aktivistinnen wiederfinden: Sie führen einen dezidiert demokratischen Diskurs, aus dem sie als *citoyenne sénégalaise* (senegalesische Bürgerin) hervorgehen. Neben ihrer Kritik an den ‚Traditionen von Hier‘ umfasst diese Form der Subjektivierung Performanzen, bei denen sie auf ein spezifisches Vokabular zurückgreifen, das ‚Demokratiefähigkeit‘ demonstriert. Dies illustriere ich anhand ausgewählter Passagen. Daraufhin komme ich darauf zurück, dass sie Demokratiefähigkeit als Resultat von Beschulung und Buchkultur konstruiert wird – womit ein Grundpfeiler der aufklärerischen Demokratietheorie reaffirmiert wird.

Der Code *Belesene: kritisch* ist ein Code mit hoher Dichte. Er beschreibt das semantische Feld rund um das Ideal der *citoyenne*, der Bürgerin, die *kritisch denkt* und in der Nation eine Stimme hat, weil sie *mit Vernunft spricht*. Der Code *Belesene: kritisch* und der Code *Belesene:*

²³² Zum Verhältnis von Demokratiefähigkeit und tubaabité siehe Kapitel 4, *Bücher machen Menschen* und *Die Verbreitung der Buchkultur und das Glück*. Zur Kritik der Neutralität und Rationalität kolonialen Papierregime siehe Kapitel 3, *Demystifikation des Diploms*.

citoyenne, der die Identifikation als MitgliederIn der Nation beschreibt, sind miteinander verzahnt. Ein Auszug aus dem Interview mit Adama dazu:

Adama: Hier, in Senegal, da macht der Präsident, was er will! Letztens wurde im Fernsehen gezeigt, wie eine Demonstration organisiert werden sollte, gegen die Ungerechtigkeiten. Sie wollten mit dem Präsidenten ins Gespräch darüber kommen, was in diesem Land alles nicht mehr funktioniert. Hah! Er hat sie verboten!!! Er will diese Demonstration nicht!!!

Céline: !!!

A: Ja. Er hat sie live im Fernsehen verboten. *Ich denke, so etwas ist inakzeptabel. Denn wir sind in einem demokratischen Staat, jeder ist frei zu sagen, was er will.* Und die Demo: Kein Präsident darf sie verbieten. Denn sie machen die Demo nicht, weil sie randalieren wollen, nein. Sie wollen ausdrücken, was nicht geht. Sie werden das ja hoffentlich noch dürfen!

C: Hört sich so an, als ob du auf jeden Fall wählen gehen wirst.

A: Ja!

C: Dein erstes Mal?

A: Ja, ich werde das erste Mal wählen gehen. [Wir lachen.]

Wie in anderen Kontexten in Afrika (Okeke 2004) beteuern die jungen Aktivistinnen ihr Interesse an ihren Rechten als BürgerInnen, denen in der Demokratie Senegal ein vollwertiger Platz einzuräumen sei:

Man redet von „*Parité! Parité!*“ [senegalesisches Gleichstellungsgesetz für den öffentlichen Dienst aus 2010]. Ich hätte gerne, dass man an der Basis ansetzt, siehst du? An der Basis der Frauen, damit sie ganz genau über *ihre Rechte* Bescheid wissen und alles. Denn bevor du etwas einforderst, müssen wir *unsere Rechte* kennen! Ich, die zum Beispiel nicht... Ich habe einige *meiner Rechte*, aber nicht alle. (Fatima, Februar 2012)

Es ist wichtig die *eigenen Rechte* zu kennen. Hier, *tchip*, hier erzählt man dir nur deine Pflichten. Und man vergisst dir *deine Rechte* beizubringen. Alles, außer das. Deine Pflichten, dass du das zu tun hast, dies zu tun hast. Aber wo sind *unsere Rechte* in dem Ganzen? Daher: Kenntnis der *eigenen Rechte*. (Diarra, Februar 2012)

Die Entwicklung einer Gesellschaft kann nicht nur durch die Männer gemacht werden, ohne die Partizipation von Frauen, ohne den weiblichen Touch [*touche féminine*]. Wir haben *unseren Platz*, wir haben unseren Kampf. Vielleicht werden wir durch das *Parité*-Gesetz mehr Einfluss in der Gesellschaft haben. (Aicha, Februar 2012)

Es ist das Gesetz, dass Frauen nach vorne bringen solle. Dies verweist auf eine Kontinuität der Politik des Papiers, des auf Papier festgehaltenen Gesetzes. Ihm wird trotz der Einsichten in seine marginalisierenden Effekte hoffnungsvoll entgegenschaut.²³³

²³³ Kapitel 3, *Aujourd'hui, c'est le papier qui parle und Unsicheres Papier.*

Die Einforderung demokratischer Rechte gilt als senegalesische Tradition. Im transnationalen Zusammenhang dient der Ruf Senegals als „Land des Glücks und des Friedens“²³⁴ mitunter zur Distinktion gegenüber ‚anderen‘ Afrikanischen Staaten, den Demokratiefähigkeit (*good governance* usw....) abgesprochen wird. Hier kommt tubaabité ins Spiel: Da der Diskurs so gestaltet ist, dass Demokratiefähigkeit ‚Zivilität‘ bedeutet,²³⁵ gilt Senegal als Nation, die der tubaabité nah ist bzw. ihr näher ist als Afrikanische Nationen generell (Code-Namen *Nation: demokratisch* und *Nation: tubaabs d’Afrique*).

Die folgenden Situationen aus Alltag, Medien und Politik stellen Inszenierungen dieses Diskurses dar. Historischer Kontext ist die Präsidentschaftswahl im Februar 2012. Hier wurde er mit besonderer Stärke aktiviert, als der damalige Präsident Abdoulaye Wade *verfassungswidrig* versuchte an der Macht zu bleiben. Dies löste binnen kurzer Zeit eine breite Soziale Bewegung aus, die es schaffte, den Präsidenten-Coup (*coup présidentiel*) zu verhindern. Senegal wurde allseits dafür gelobt, dass erstens kein Bürgerkrieg ausgebrochen war, und zweitens, dass der Widerstand des *peuple sénégalais* mit sogenannten ‚demokratischen Mitteln‘ realisiert wurde: Demos, Petitionen, Medienaufrufe, Foren, Wahlbeteiligung... Wichtig ist, dass die Beispielzitate sowohl senegalesischen, anderen Afrikanischen und westlichen Stimmen entspringen.

Vielleicht muss eingangs betont, dass es hier nicht darum geht, Senegal Demokratiefähigkeit abzusprechen oder seine lange Geschichte rechtsstaatlicher Systeme herabzuspielen. Die senegalesische demokratische Erfahrung begann in der frühesten Kolonialzeit: Die *citoyenneté* wurde in der ersten senegalesischen Kolonie Saint-Louis, wohlbemerkt, zeitgleich mit der *citoyenneté* in Frankreich nach der Revolution (1789) eingeführt. Daraufhin erkämpften Schwarze ihre Rechte kontinuierlich anhand demokratischer Strategien, was sich auf den heutigen Kontext auswirkt (Mamadou Diouf 2001a; Harris 2011; Bryant 2011). Vielmehr zielt die Analyse darauf ab, zu zeigen, dass die Inszenierung als demokratisch *im Gegensatz zu anderen Afrikanischen Gesellschaften* über die tubaabité als Referenz funktioniert. Aus rassismuskritischer Perspektive ist das problematisch, weil die kolonialen Ideen von Afrika als ‚*eigentlich* demokratieforn‘ und von tubaabité als ‚*essentiell* demokratisch‘ (*par essence*) reproduziert werden.

²³⁴ „*Pays de paix et de joie et truc etc.*“ (wörtlich: Land des Friedens und der Fröhlichkeit und Dings etc.) (Safi, Februar 2012).

²³⁵ Kapitel 4, Den Kolonisierten das Glück der Belesenen bringen.

Das erste Zitat ist von einem Betreiber eines Strandrestaurants in Yoff. Wir sprachen am Tag nach der Wahl, die friedlich verlaufen war und zu einem Präsidentschaftswechsel geführt hatte.

Senegal ist ein Beispiel für Afrika in Sachen Demokratie. Die Leute, zum Beispiel unterschiedlicher Religionen, koexistieren friedlich nebeneinander. Ich esse bei ihnen, wir feiern unsere Feste zusammen... Wenn ich bei einem christlichen Freund bin, bete ich mit ihnen. Du musst mal das Fest des 31. Dezembers sehen! Du würdest denken, es ist ein muslimisches Fest. Wir reden über Politik zusammen...

Ein Freund von mir aus Côte d'Ivoire hatte sich während den Wahlen Sorgen gemacht, dass Senegal explodieren könnte. Ich meinte zu ihm, er soll mal abwarten. Und dann sind die Senegalesen wählen gegangen [*allés aux urnes*, wörtlich: zu den Urnen gehen, oder mit Blick auf Papier: *den Wahlzettel abgeben*]. Friedlich. Er war überrascht. Aber wir sind halt nicht so primitiv wie ihr, wir benehmen uns nicht wie Tiere, *wir sind zivilisiert*. (Notizen 2012)

Das zweite entstand in einer Radiodiskussion mit Afrikanischen Belesenen über die Rede des französischen Präsidenten François Hollande in Dakar im Oktober 2012. Mit dieser Rede sollte das getrübe Verhältnis zwischen Afrika und Frankreich infolge der skandalös rassistischen Rede des vorherigen Präsidenten in 2007²³⁶ wiederhergestellt werden.

Sidibé: Die Senegalesen waren sehr enthusiastisch, François Hollande zu hören, ganz einfach, weil sie sich gut an die Rede des Präsidenten Nicolas Sarkozy erinnern. Diese Rede hatte Bomben an die Herzen der Senegalesen gelegt. Und François Hollande hat einfach mit positiven Aspekten begonnen, indem er Blaise Diagne zitiert hat und Senghor, die sehr beliebte senegalesische Symbole sind, sehr respektiert werden und sogar Afrikanische Symbole sind, würde ich sagen.

Das hat er gesagt, bevor er die senegalesische Demokratie preiste, die ein Vorbild ist. Und ich dachte mir, dass er *à partir de Dakar* [von Dakar aus] eine Botschaft an ganz Afrika senden wollte, indem er diese Demokratie zitierte. Und ich dachte, dass sich diese Demokratie irgendwann in Afrika ausbreiten muss. [*Il fallait que cette démocratie fasse tâche d'huile en Afrique*]. Diese Rede ist jedenfalls in Senegal sehr gut aufgenommen worden. Die öffentliche Meinung war dieser Rede sehr wohlgesonnen.

Tshiyembe: Was schockiert hatte, war, dass Sarkozy sagte, die Afrikaner seien noch außerhalb der Geschichte. Das Übel war getan. Hollande hat das korrigiert, indem er sagte, dass die Geschichten Frankreichs und Afrikas eine gemeinsame Geschichte seien.²³⁷

Folgende Mitschriften bei einer Konferenz zu Afrikanischen Sozialen Bewegungen in einem Institut in Deutschland legt den Fokus auf die Authentizität demokratischer Kultur in Senegal:

Wie im arabischen Frühling haben sich Männer und Frauen in Senegal heroisch gezeigt. Der Verlauf der Ereignisse hat dazu geführt, dass Senegal stolz auf seine Geschichte sein kann [*un peuple fier de son histoire*] und eine Insel der Demokratie in Afrika bleibt, das ansonsten durch Militarismus und autokratische Systeme gekennzeichnet ist. Die senegalesische Ausnahme [*exception sénégalaise*]: Sie steht *in Kontinuität mit der senegalesischen Geschichte*, denn seit den 1970ern gibt es hier fortgeschrittene Formen politischer Systeme, mit wählenden

²³⁶ Siehe Abschnitt *Disziplinierend* im vorliegenden Kapitel.

²³⁷ In der Sendung *Mémoire d'un Continent* zum Thema *Après Dakar, quel Avenir pour les Relations franco-africaines* (Nach Dakar: Welche Zukunft für die französisch-afrikanischen Beziehungen?) auf RFI, 17.11.2012 (<http://www.rfi.fr/emission/20121117-apres-dakar-quel-avenir-relations-franco-africaines>, 18.11.2012).

Gesellschaften [*sociétés électives*] und unterschiedlichen Kontrollmechanismen. Der *citoyen sénégalais* ist sich seiner Stimme bewusst. [...] In unserer Geschichte wird es immer ein Vor- und ein Nach-2012 geben. Und die neue Regierung wird stets in Gedanken behalten müssen, dass die Nation vor der Partei steht [*patrie avant le parti*]. (Senegalesischer Politiker, Juni 2013)

Das *peuple sénégalais* ist seinem demokratischen und meinungsfreiheitlichen Anspruch entsprechend aktiv geworden. Die Ereignisse starteten jedoch bereits vor dem 23. Juni, mit der Nationalversammlung in 2008 und der *Y-en-a-Marre*-Bewegung aus den Banlieues von Dakar. Die *Place de l'Obélisk*²³⁸ ist eine eigene *Place Tahir*. Sie zeigt, dass es sich um einen *Afrikanischen Frühling* handelt - um nicht zu vergessen, dass die nordafrikanischen revolutionären Länder auch zu Afrika gehören. Politik ist in Senegal verankert. Und die Ereignisse sind keine Kopie. Sie wären mit oder ohne den Arabischen Frühling passiert. (Afrikanische belese Frau, Juni 2013)

Diese Aussagen aus einer weiteren Radiosendung, bei der Hörer*innenstimmen zu Wort kommen, zeigen, wie verbreitet die Idee der demokratischen Vorbildfunktion Senegals ist. Ich gebe sie indirekt wieder:

R. habe sich vor der äußeren Welt [*monde extérieur*, lies: tubaab Welt] geschämt, aber sei heute stolz auf das Verhalten des *peuple sénégalais*. Senegal sei ein Land des Friedens, in dem sich der Respekt des Anderen und der Älteren manifestiere.

B. sei zufrieden mit dem *peuple sénégalais*, das sich pazifistisch ausgedrückt habe, aber kritisch der Nachsichtigkeit liberaler Politik gegenüber stehe.

G. sei zufrieden: Das *peuple sénégalais* sei reif [*mature*], erwachsen [*majeur*], wähle aufrichtig [*vote honnêtement*].

I. sei noch enttäuscht von den Wahlpolitiken, aber stolz, dass es die Möglichkeit gegeben habe, den Präsidenten über den Weg der Urne fortzujagen, durch eine populäre Masse, die entschieden gegen die Präsidentschaft vorgegangen sei. Die Senegalesen haben mit Intelligenz gewählt.

I. sei gar nicht verwundert über die friedliche Entwicklung der Wahlen. In ihre spiegele sich die traditionellen Gewohnheit Senegals wählen zu gehen. Mehr als Frankreich.²³⁹

Die Beispiele verdeutlichen, dass das das Selbstverständnis als ‚beispielhafte Demokratie‘ hegemonial ist. In den Interviews mit den Aktivistinnen sticht indessen die Relevanz demokratischer Formen der Aushandlung hervor:

Für mich bedeutet eine *vie réussie* [ein geschafftes Leben]²⁴⁰ Folgendes: Autonomie muss beachtet werden. Für mich ist es das. Nicht warten müssen, nicht fragen müssen: „Darf ich dies tun [*Est-ce que j'ai le droit de faire ceci*, wörtlich: Habe ich das *Recht*, dies zu tun]?“ [Eine strenge Stimme spielend:] „Nein, du darfst nicht [*tu n'as pas le droit*, wörtlich: du hast nicht das *Recht*]. Du bleibst hier.“ Auch wenn du verheiratet bist, musst du diese Autonomie haben. Man kommt und *konsultiert* dich zu bestimmten Fragen, und wenn du deine *Meinung gibst* und es ist *überzeugend*, hält man das fest. Auch in der Familie, und in der Gesellschaft ist das wichtig. Es ist wichtig diese Autonomie zu haben. Das ist für mich die *vie réussie*, ja. (Seynabou, Februar 2012)

²³⁸ Hier fanden die zentralen Demos gegen den Präsidenten statt.

²³⁹ Aus *Appels sur l'Actualité* zu den Wahlen am 26. Februar 2012 auf RFI, 27.02.2012 (Notizen 2012).

²⁴⁰ Kapitel 1, Bildung als Glück der Frauen.

Ja, sie [die Jungs] sagen, wir [jungen Frauen auf der Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen] sind kompliziert, weil... *Ich*, ich sage eins: Die Jungs, *die*, die lieben die Einfachheit. Aber es ist an *uns*, den Mädchen, dagegen anzugehen. Denn die Männer, die lieben die Einfachheit. Sie denken, dass nur die Männer das Leben kennen. Das ist das Problem. *Ich sage ihnen das*. Ich denke, dass wir in einem demokratischen Land leben. Jeder ist frei das zu tun, was er mag. Ich denke, Frauen können es sehr wohl schaffen, warum nicht? (Adama, Februar 2012)

Ich denke, wir haben das Recht *uns zu verteidigen*, unsere *Ideen einfließen zu lassen*. [...] Man sieht, dass Frauen neue Ideen entwickeln, sie sich nicht mehr... Dass es nicht mehr funktioniert, dass Männer verreisen, sich überordnen wie unsere Papas und Opas. Es gibt eine Veränderung, *weil wir diskutieren*. (Diarra, Februar 2012)

Die Frauen fordern ihre Rechte anhand demokratisch definierter Handlungen ein: Es geht darum, zu sprechen, die Stimme zu erheben, Nein zu sagen, zu debattieren, auf die Straße zu gehen, sich mit den der *cité*, der Polis, argumentativ auseinanderzusetzen. So gehen sie mit der hegemonialen Norm der Nation konform, wie die Ereignisse und Diskurse zur Wahl 2012 abzulesen ist. Mit diesen Performanzen konstituieren sie sich als *Senegalesinnen par essence*.

Frau mit Kopf

Die Debatte (*le débat*)²⁴¹ mit Männern, Familie, Community und Nation ist für die Aktivistinnen zentral. Dahingehend erlernen sie notwendigen Kompetenzen, um sich vor einem Publikum verhalten zu können (*se comporter devant un public*), das Wort zu ergreifen (*prendre la parole*), sich unbefangen auszudrücken (*s'exprimer seulement*):

Adama: Früher, wenn der Lehrer Fragen stellte... Ich kannte die Antwort, aber ich hatte Angst zu antworten. Aber ab dem Moment, wo ich hier in der Organisation gelandet war, hatte ich neue Möglichkeiten. Jetzt *kann* ich in der Klasse teilnehmen, wie ich möchte. Ich *kann* mich verhalten und mich verteidigen [*je sais me comporter et me défendre*.]

Céline: Waren es in der Klasse eher die Jungs, die sprachen?

A: Es war eher ein Ding von mir. Weil ich mich nicht *  l'aise* [gelöst, frei; eng.: *at ease*] fühlte. Ich war nicht *  l'aise* gegenüber Leuten, weil ich Angst hatte, vor einem Publikum zu sprechen. Aber jetzt geht es mir gut [*je suis bien*]. Ich *kann* sprechen, sogar mit Publikum.

C: Und mit einem Aufnahmegerät. Ein Interview ist ja auch nicht so einfach. [Wir lachen.] (Februar 2012)

Redeangst als Teil weiblicher Sozialisation ist bekanntlich ein Effekt patriarchaler Unterdrückung; ihre Überwindung eine Möglichkeit der Befreiung (Piesche 2012). Damit geht einher, Stereotype abzuwenden, die Frauen als ‚an Vernunft bzw. Intelligenz mangelnd‘ darstellen. Die Betonung von Begriffen wie ‚erklären‘, ‚überzeugen‘, ‚verstehen‘,

²⁴¹ *D bats*, Diskussionsrunden zwischen Panel und Forum, sind ein beliebtes sozialpolitisches Format in Dakar.

„diskutieren“, „ablehnen“, „verteidigen“, „antworten“, „hinterfragen“ usw. sind daher als Momente zu verstehen, in denen die Klischees ausgehebelt werden, die die Marginalisierung von Frauen in administrativen Berufen, ‚wichtigen‘ Staatsangelegenheiten, ‚hohen‘ Positionen in der Wirtschaft legitimieren.²⁴² Es geht darum zu beweisen, dass Frauen einen „Kopf“ haben, darzulegen, dass sie nicht „nur schön sein“, sondern auch „den Mund aufmachen“ können, dass das, was sie sagen, „Sinn macht“ (Diarra, Februar 2012). Wie auch die Erfahrungen weiterer Frauen zeigen, ist das Sprechen einer Frau ausschlaggebend, um als ‚intelligent‘ zu gelten:

Die Leute dachten, ich bin nicht intelligent, weil ich im Unterricht so schüchtern war. Alle waren erstaunt, als ich in den schriftlichen Prüfungen gute Noten bekam. (Salimatou, August 2013)

In der folgenden Anekdote aus dem Interview mit Safi ist diese Verknüpfung sehr klar. Sie erzählt, wie sie bei einem Konflikt mit einem jungen Mann die *Strategie der Überzeugung* wählt. Dabei baut sie eine Argumentation ein, aus der Frauen *gar intelligenter* als Männer hervorgehen, und entwickelt auf dieser Basis eine Theorie der Komplementarität von Mann und Frau.

Safi: Er meinte zu mir: „Ja... Wir sind das starke Geschlecht! Wir sind das starke Geschlecht! *Patati patata*, usw. usf. „Ihr kommt hinter uns.“ Ich sagte: „Ja. Ich bin einverstanden. Was ist Stärke?“ Er nimmt sich eine Minute, zwei Minuten, um darüber nachzudenken, was Stärke ist. Ich sagte zu ihm: „Warte mal. Das, was hier gerade geschieht, war abzusehen.“ Und die Worte fallen ihm nicht leicht [*aisément*; eng.: *easily*; vgl. *à l'aise* im obigen Zitat]. Er sagt: „Ja... Ich weiß, was Stärke ist, ich kann es aber nicht ausdrücken. *Menuma ko* [Ich kann das nicht].“ Ich habe ihm gesagt: „Deine Stärke...“ Weil man ja nicht so tun kann, als kenne man etwas, das man nicht einmal definieren kann. *Das ist unmöglich*. „Auch, wenn ihr stark seid. Stärke, das ist nicht nur auf der physischen Ebene oder Ausdauer, von wegen: Ha! Ich renne gut! Ich kann 10 Kilo heben... Ich kann nicht einmal 10 Kilo heben; auf physischer Ebene bin ich gar nichts.“

Er sagt zu mir: „Willst du mal probieren.“ *Man* [ich]: „Ihr seid stark auf physischer Ebene, aber *wir sind stark im Kopf*. Es gibt wenig Frauen, die Präsidentinnen sind. Alle Präsidenten, die Männer sind, dahinter stehen Frauen, die sie steuern. Es sind die Frauen, die das Land regieren. Zum Beispiel die Elfenbeinküste: Das war Simone Gbagbo, die die Elfenbeinküste führte. Das weiß die ganze Welt [*tout le monde*; figurativ für: Alle].

Der Mann und die Frau sind komplementäre Wesen. Ihr habt euren Körper [*votre physique*, wörtlich: Euer Physisches] und wir, wir haben unseren Kopf. [Ich lache.] *Ihr*, ihr benutzt eure Muskeln. *Wir, wir benutzen unser Gehirn*. So ist es. Man muss diese Komplementarität einfach anerkennen. Wir sind komplementär. Ihr helft uns von dort, wo ihr seid, und dann gibt es keine unterlegenen Wesen [*êtres inférieurs*].“ Er antwortete: „Ja... Die Frau, die ist von hier,“ ich weiß nicht. [*Sie deutet auf ihre Rippe*.] Er sagte, nach seiner Religion wurde die Frau, ich weiß nicht, von seiner Lende kriert...

C: Ja, hab auch schon sowas gehört.

S: Sowas, ja. *Tchip*. Ich sagte zu ihm: „Ja, da es ja deine Religion ist, die das sagt, *warum denkst du, es ist nicht möglich, einem Mann klarzumachen*, dass ihr die Frau beschützen müsst? Weil sie ja nicht von dir kommen kann und du... du, du banalisierst das und misshandelst das. Das wollte Gott beweisen: dass der Mann die Frau immer beschützen muss, weil die Frau von ihm

²⁴² Siehe Touré, *Detubaabisierung und Patriarchat* in diesem Kapitel; Diaw 2007; F. Sow 1997.

kommt. So wie auch die Frau den Mann beschützen kann, weil sie vom Mann kommt. Es ist eine gewisse Komplementarität, die Gott für sie wollte. Deshalb hat er die Frau aus dem Mann geholt.

C: Mhm.

S: Ich sagte zu ihm: „Denk ein bisschen nach, bevor du so etwas sagst.“

C: Was hat er dir geantwortet?

S: Er sagte: „*Doyal!* [Hör auf!] *Du*, du redest viel!“ Und er ist gegangen. [Wir lachen.]

C: Interessante Argumentation.

S: Ja.

C: Du bist also für mehr Versöhnung.

S: Mehr Versöhnung.

C: Mehr Achtsamkeit.

S: Genau. Dass jeder auf den Anderen achtet, dass er den Anderen *versteht*, ihm *Meinungsfreiheit* gibt, ihm die Möglichkeit gibt *seine Idee mitzuteilen*, halt. Aber nicht, dass die Frau dumm [*idiotie*] ist [*sic!*],²⁴³ *an nichts denkt*. Hier in Senegal gibt es viel... [Ich unterbreche sie.]

C: Ist es schwer jemanden zu finden, der diese Sachen akzeptiert?

S: Hah! Es ist seeehr schwer! Das ist sehr schwer. Das Ding ist einfach, dass die Mentalitäten verändert werden müssen, den Anderen nicht mehr geglaubt werden darf. Denn hier in Senegal gibt es einen großen, sehr bekannten Philosophen. Er heißt Kocc Barna. Hast du noch nie von ihm gehört?

C: Nein.

S: Weißt du, was er meinte? „Eine Frau, die kannst du lieben, aber vertraue ihr nie.“

C: !

S: Das hat er gesagt. Und es ist ein sehr großer Philosoph und von Allen anerkannt. Es wird sich immer ein Beispiel an ihm genommen, an dem, was er sagt. Er ist misogyn. Sie wollen es nicht glauben. Sogar die Frauen haben letzten Endes angefangen, daran zu glauben, dass man uns lieben kann, aber Männer uns nicht vertrauen dürfen. Doch, doch, doch... Es gibt Dinge am Verhalten Afrikanischer Frauen, die dringend geändert werden müssen. Sie glauben nicht an sich. Sie sind immer da und sagen: „Ja, er ist es, der mich zum Paradies bringen muss... Ich muss ihm immer folgen. Das ist... *tchiiiiip*... nicht gut. ... Ein Mentalitätswechsel. Sie selber sind es, die sich unterschätzen. Das ist, warum man sich die ganze Zeit nicht zurückhält, uns tiefer als die Erde herabzuwürdigen. (Februar 2012)

²⁴³ Eine ganz wichtige Dimension ist die ableistische (behinderten- und krankenfeindliche) Komponente von Intelligenz- und Rationalitätsdiskursen, die rassistischen, patriarchalen, bürgerlichen Ideologien zugrunde liegt. Intersektionale Studien, die Ableismus, Rassismus, Heterosexismus und Klassismus zusammendenken sind ein auszubauendes Forschungsfeld.

So wie sie spricht, verkörpert Safi selbst das Ideal, das sie von Frauen erwartet: Sie *weiß*, sie *denkt*, sie *argumentiert* und *überprüft* tradierte Wahrheiten *kritisch*. Die Gegenüberstellung von Vernunft und Tradition kommt hier abermals zum Tragen.

Der gleichen *Überzeugung* wie Safi ist Diarra. Auch sie naturalisiert die Frau als die eigentlich Intelligente. Schule sieht sie als Ort, an dem sich diese natürliche Eigenschaft entfalte.

Es Frauen muss ermöglicht werden zur Schule zu gehen und das ganze Wissen wie Männer anzueignen. Denn es gibt einen enormen Rückstand bei den Frauen. Wenn du in die Schulen gehst, siehst du, dass Frauen viel gescheiter sind als Männer. *Darüber gibt es keinen Zweifel*. (Februar 2012)

Implizit konzipiert Diarra die Schule als Raum, an den die Intelligenzen hingehören. Die Assoziation von Schule und Intelligenz findet auch in den anderen Interviews statt: Schule repräsentiert die Aneignung „universellen Wissens“ (in Opposition zu traditionellen, als ‚situierter‘ definierten Wissensformen), das Erlangen eines ‚höheren geistigen Status‘ und ‚kritischen Bewusstseins‘. *Esprit* (Geist) und *conscience* (Bewusstsein) werden als Fundament für Wandel gesehen; Schule als Ort, der sie zum Leben erweckt.²⁴⁴ Diarra berichtet von ihrem Bewusstwerdungsprozess:

Gut, sagen wir, dass ich mich schon verändert habe. Denn es gab eine Zeit in meinem Leben, in der ich viele Dinge akzeptierte. Aber als ich, wie soll ich sagen, *neue Ideen* bekam, das alles, habe ich gesagt, dass ich gegenüber Männern nicht mehr alles akzeptieren werde. Es gab Veränderungen [*changements*], deshalb sagen sie, das wir kompliziert sind. Obwohl ich es zugebe: Ich bin kompliziert, weil es Dinge gibt, die ich nicht akzeptiere. Sagen wir, wenn ich eines Tages *femme au foyer* [Hausfrau/Ehefrau/Mutter] bin, kann ich gerne kochen. Aber ich akzeptiere nicht, den Rest für meine kleinen Brüder zu machen, das alles. Wenn sie 15 sind, müssen sie es selbst machen. Sie haben zwei Hände, wie ich. Nein! Das muss aufhören!

Ich denke, es ist die Schule, die uns viel geholfen hat. Sie hat uns geholfen, Dinge *zu verstehen*, *uns ausdrücken* zu können, das alles, schlechte Dinge *zu entdecken* und das alles. Und das, das stört die Männer. Das stört sie, denn, wenn du dir die Männer anschaut, sagen einige von ihnen, dass wir kompliziert sind. Ich sage: „Was!?!“ Sie sagen dir, das zu tun, was sie dir sagen. Aber! Ich will nicht!

Wenn ich eine Sache nicht tun will, tue ich sie nicht. Wenn ich eine Sache tun will, tue ich sie. Ich will mich nicht zwingen lassen. Es ist nicht, weil ich eine Frau bin, dass ich dies oder das, das oder dies machen muss. Wenn ich etwas tue, dann, weil ich Lust darauf habe. (Februar 2012)

Schule wird zur Instanz, durch die sich Frauen verändern: Sie werden zu *citoyennes sénégalaises*, die „partizipieren“, „ihre Meinung teilen“; sie werden zu „komplizierten“ Frauen, zu „Feministinnen“, zu Frauen, die „stören“, zu Frauen der „neuen Generation“, die nach einem neuen Glück streben.²⁴⁵ Die jungen Frauen teilen also die Grundannahme kolonialer Diskurse,

²⁴⁴ Siehe Die tubaabisierung der Frauen in diesem Kapitel.

²⁴⁵ Kapitel 1, Entscheidung gegen das Glück.

dass Schule den Geist von Frauen verändere und Geschlechterverhältnisse transformiere. Die Schule sei auch der Ort, an dem sie sich die Widerstandsstrategien der Belesenen aneignen:

Wir haben das *Glück* zur Schule zu gehen. Wir sind viel kritischer als unsere Mütter. Unsere Mütter hier in den Straßen, die zu Hause sind, Hausfrauenstatus haben, haben nicht diesen – wie soll ich sagen – diesen kritischen Geist. Dabei sind sie ja viel mehr davon betroffen, dass die Entscheidungsinstanzen reformiert werden. *Im Gegensatz zu ihnen schreiben wir Deklarationen, verbreiten Informationen zur Rechtslage usw.* (Februar 2012)

Dies holt uns auf Khadijas These der Verquickung von Buch und Bildungsqualität zurück. Ihrem Verständnis nach machen Bücher das Schulwissen erst wirkungsvoll.²⁴⁶ So repräsentieren Bücher auch den Bewusstseinswandel der Frau, ihren Wandel hin zur kritischen, zivilisierten, intelligenten Bürgerin. Die Orientierung zur Demokratie mit „femininem Touch“, Schule und Buchkultur ist etwas, das belesene Afrikaner*innen mit der tubaabesse – dem, was sie repräsentiert – teilen.

Arbeit-Als-Solche

Ist eine Frau belesen, kann sie, so die Idee, ein erfolgreiches Leben, eine *vie réussie*, führen. In den Interviews findet allerdings auch eine Hierarchisierung von Lebensmodellen statt, wenn das Modell der belesenen Frau zu einer übergeordneten Norm wird.

Es gibt viele Hindernisse: für die einen ist es, das Lebensziel in der Ehe zu suchen; für andere sind es Männer, die nicht akzeptieren, dass junge Frauen ein bestimmtes Niveau erreichen. Das ist ein Problem, denn an einem gewissen Zeitpunkt geben viele junge Frauen ihr Studium auf, um für den Haushalt zu sorgen, um Putzfrau zu werden usw. [...] Das ist einer der Kämpfe: dass sie nicht ihr Studium aufgeben, dass sie daran glauben und diesen *fléau social* [dieses soziale Übel] beenden. Denn viele denken, dass das Ziel eines Lebens darin liegt zu heiraten. Deshalb heiraten sie früh, und das ist es dann halt. Anschließend werden sie Hausfrauen, ohne *Funktionalität*. (Kadiali, Februar 2012)

Salimatou erklärte indessen, dass die Funktionalität einer Frau in der senegalesischen Gesellschaft andernorts liege:

Salimatou: Hier [in Dakar] an der Uni gibt es viele jungen Frauen. Sie gehen vielleicht so bis zum Niveau des DEA. Doktorandinnen sind eher selten.

Céline: Warum?

S: Weil sie so früh wie möglich funktional [*fonctionnelles*] sein wollen. Das Studium ist nicht ihre Priorität, sondern einen Ehemann zu finden, einen Haushalt zu gründen. (August 2013)

Aus dieser Perspektive erscheint Kadialis Modell der ‚Frauen-Funktionalität‘ als ein ‚nicht-senegalesisches‘. Wie wir wissen, entspringt es einem emanzipatorischen Impuls. Bezeichnend

²⁴⁶ Kapitel 4, Bücher machen Menschen.

ist, dass sie es für *alle* senegalesischen Frauen geltend macht: Um ‚funktional‘ zu sein, sollen alle Frauen arbeiten.

Die Normalisierung der ‚arbeitenden‘ Frau ist auch in anderen Interviews wiederzufinden:

Es ist nicht *normal*, einfach so zu bleiben, ohne etwas zu machen. (Aida, Februar 2012)

Und Arbeit wird erst als ‚echt‘, als „Arbeit als solche“ (*emploi en tant que tel*), als Etwas-Tun anerkannt, wenn es sich um ein Arbeitsverhältnis im formalisierten Sektor handelt.²⁴⁷

Eine der Schwierigkeiten ist, den Frauen dabei zu helfen einen stabilen Beruf zu erhalten. Ich würde nicht sagen, einen *Beruf als solches*, aber um manchmal ihren Bedarf zu decken. (Aicha, Februar 2012)

Schauen wir uns die Branchen an, in denen die jungen Frauen ihre Zukunft sehen, dann sind es genau die Berufszweige, die auch unter die Kategorie ‚Arbeit-Als-Solche‘ fallen. Sie weisen eine Nähe zur Papier- und Buchökonomie auf: „Bibliothekarin“, „Journalistin“, „Soziologin“, „Buchhalterin“, „Programmiererin“, „Übersetzerin“; Arbeitsorte sind die „bureaus“, „boîtes“ (Unternehmen), „sociétés“ (Gesellschaften, Firmen), „immeubles“ (Hochhäuser²⁴⁸)... Diese Berufe stehen nicht nur in Opposition zu Kindererziehung und Hausarbeit, sondern auch zu den „petits boulevards“ (kleinen Jobs) und „petits business“ (kleinen Unternehmen)... Es entsteht eine Hierarchisierung. Sichtbar wird sie etwa Aminata, wenn sie darauf zurückblickt, wie sie zu ihrem Berufswunsch gekommen ist.

[Ich stelle ihr die bedeutungsschwangere, hegemoniale Frage, was sie denn zurzeit „tue“.]

Was ich mache? Ich bin Gastronomin. Ich habe eine dreijährige Ausbildung gemacht, ein Diplom in Gastronomie. [...] Als ich die Schule abgebrochen habe, dachte ich an andere Dinge [*autre chose*, ‚Nicht-Tätigkeiten‘, ‚Nichts-Tun‘, pejorativ], zum Beispiel Frisörin zu werden. Sie haben mich auf die Idee gebracht eine Ausbildung zu machen. Und durch sie habe ich auch andere Fortbildungen gemacht, wie das *entrepreneuriat*.²⁴⁹ Dort habe ich gelernt ein Unternehmen zu führen. (Aminata, Februar 2012)

Ein Zitat von Camille, die, wie wir wissen, aus gehobener Klasse kommt, keine Aktivistin ist und deren Karriere ‚glücklich‘ verläuft, schlägt die gleiche Richtung ein. Sie zieht eine Linie zwischen Arbeitsformen, die „*ne rien faire*“ (Nichts-Tun, Nicht-Tätigkeiten) repräsentieren,²⁵⁰

²⁴⁷ Kapitel 2, Das Bildungsversprechen.

²⁴⁸ Lange war Dakar, bis auf das Business-Zentrum und Hotels, niedrig bebaut. Hochhäuser waren dann meist die Häuser, in denen große Firmen oder Organisationen niederließen. Erst in den letzten Dekaden werden zunehmend mehrstöckige Gebäude gebaut, in denen auch gewohnt wird.

²⁴⁹ Ausbildung zur Kleinunternehmerin.

²⁵⁰ Kapitel 1, Das Bildungsversprechen.

und „*métiers*“ (Berufe, Arbeit-Als-Solche). Sie legt gleichzeitig eine kritische Perspektive auf Berufshierarchien.

Céline: Was ist dir wichtig für eine *vie réussie* [gutes Leben]?

Camille: Eine gute Erziehung. [...] Ich hätte nicht gern, dass meine Tochter eine *pétasse* [Hure] [*sic!*] wird. [Wir lachen.] Nein, Spaß. Ich mache Spaß. Nein, nein, nein... Aber eine gute Erziehung. *Kinder, die zur Schule gehen, intelligent sind, kein cancre* [Faulpelz], *der zehn Mal sitzenbleibt und nichts in seinem Leben macht*. Das wäre wirklich mein Albtraum. ... Ein Kind, eben, das zur Schule geht, das seine Schullaufbahn schafft, das seinen Berufsweg schafft [*réussir*].

Im Wissen, dass professioneller Erfolg nicht unbedingt heißt, einen Arzt oder Dings zum Sohn zu haben [*avoir un fils médecin ou truc*]. Aber einen Sohn, der in seinem Beruf glücklich ist, der einen Beruf hat, der ihm die Möglichkeit zur Entfaltung gibt. Und der vor allem ein Beruf ist, der ihm hilft, seinen Bedürfnissen und denen seiner Familie nachzukommen. Ich will nicht so gern einen Sohn haben, der zu mir sagt [*satirischer Ton*]: „Ja... Ich will Künstler werden und Rapper und der...“ Siehst du? [Ich kichere.] Aber das stimmt doch! Das stimmt. Seien wir ehrlich. Ich denke, dass... Hast du Lust, dass deine Kinder, deine Söhne eines Tages zu dir kommen und das zu dir sagen? Ist dir das dann egal?

Cé: Ich würde sie lassen.

Ca: Nein, warte. Du lässt sie. Aber danach, wärst du dann nicht ein bisschen...

Cé: Zum Beispiel der eine, der ist eher der Künstlertyp. Er macht auch viel Theater.

Ca: Ja gut, aber hey: Achtung! Wie mein Mann immer wieder sagt: „Karim, willst du Basketballer werden? Kein Problem. Aber sei Michael Jordan. Du willst Mechaniker sein? Kein Problem. Aber mach eine Werkstatt auf.“ Verstehst du? Um dir zu sagen, dass es keine *sous-métier* [Unter-Berufe] gibt. „Aber versuche trotzdem der Beste in deiner Kategorie zu sein und, eben, in deinem Bereich herauszustechen [*assurer dans ta catégorie*].“ Leute, die sagen, dass sie Künstler werden wollen, davon gibt es eine Milliarde. Aber was du deinem Sohn beibringen müssen wirst: „Ja. Du willst Theater machen? Mach Theater! Und sei in dem, was du tun willst, exzellent [*excelle dans ce que tu veux faire*]. Sei halt exzellent.“

Denn was klar ist, ist, dass es keine *sous-métiers* gibt. Aber ehrlich, Pseudo-Künstler, davon gibt es eine Milliarde auf Erden. [Wir lachen.] Aber stimmt doch! Leute die... „So, ich bin jetzt Künstler!“ ... und es raucht Tüten. Aber im Grunde bist du gar nichts. Du machst nichts! Du bist kein Künstler. Du denkst, du bist Künstler, aber du machst nichts. Du kannst nicht einmal deiner Familie was zu futtern bringen, halt. Nein, also ich, ich bin da nicht...

In dieser Hinsicht ist es also klar, dass es immer Angst macht, wenn dein Kind dir sagt, es will einen bestimmten Beruf machen, weil du weißt, dass es... gut... eben, es sehr leicht ist zu entgleisen. [Lachend:] Und es ist nicht einfach, da rauszukommen. Denn Hollywood-Geschichten... Geschichten *à la Hollywood*, *à la Justin Bieber* und so weiter sind nicht für *tout le monde* [Alle, wörtlich: Leute der ganzen Welt]. Siehst du? Daher...

Cé: Nein, nein, nein... [Lachend:] Das sind Ausnahmen!

Ca: Das ist es! Ryhannas, die man an den Stränden findet, ich weiß nicht wo, auf Barbados, und die zu Mega-Stars werden!? Nein, also wirklich...Sie hat ganz schön *Glück* [*chance*] gehabt. [Ich lache.] Na stimmt doch! Wenn du schaust, es gibt Leute... die werden mit Schicksalen geboren...

Cé: Mhmmm... ..

Ca: ...Beyoncé, die Milliarden und Milliarden verdienen....

Wie bei der Frage nach den ‚guten‘ Diplomen ist Camilles ambivalent gegenüber dominanten Erfolgskategorien. Zum einen geht es darum Karrieren zu machen, die den Normen entsprechen: Etwas-Tun, echte Diplome machen; zum anderen hegt sie den Anspruch, diesen Kategorien kritisch gegenüberzustehen: ‚Unter-Berufe‘ gebe es nicht. Letzten Endes scheinen Leistungsdiktat und Berufshierarchien jedoch schwerer zu wiegen.

Auffällig ist, dass die Frauen, wie bei den Diplomhierarchien, trotz ihrer sehr unterschiedlichen Verortung ein Verständnis darüber teilen, was aner kennenswerte Arbeit (‚Arbeit-Als-Solche‘) sei und was nicht. Es gehört zum Alltagsverständnis. In ihm sind formale Berufswege als ‚Etwas-Tun‘ und andere Formen der Arbeit ‚Nichts‘ kodiert. Erst formale Berufswege, bestenfalls papier- oder buchbezogene, Berufe gelten als legitim, versprechen Glück und Menschlich-Sein. Erst das Subjekt, das einer Arbeit-Als-Solche nachgeht, *ist*. Im Gegensatz zu Camille, die das Glück der Belesenen geerbt hat und es als Mutter überliefert, sind die Frauen aus Medina in einem Kampf um Definitionsmacht verwickelt (Hall 2012a): Wer entscheidet über das Glück der Frauen? Es geht ihnen darum ein ‚neues‘ Glücksmodell gegen das ‚alte‘ durchzusetzen. Teil davon ist, das alte Glück als Nicht-Glück, als ‚falsch‘ zu delegitimieren.

Ideas of happiness involve social as well as moral distinctions insofar as they rest on ideas of who is worthy as well as capable of being happy „in the right way.” (Ahmed 2010, 13)

Der wachsende sozioökonomische Druck auf viele senegalesischen Familien²⁵¹ bietet diesen Prozessen derweil eine Basis, auf der sie sich beschleunigen. Denn, wie Aida erklärt, werden Frauen mit ‚Berufen-Als-Solche‘ immer begehrter, weil sie – und dies steht in Spannung mit der Norm des muslimischen Mannes als Allein-Versorger²⁵² – das Haushaltseinkommen erhöhen können (Code-Namen *Belesene: begehrte Frau; Belesene: anerkannte Frau*).

Céline: Ich habe gehört, dass die Jungs zu euch sagen, dass ihr kompliziert seid und solche Sachen. Meinst du auch, es wird vielleicht schwer dich durchzusetzen?

Awa: In der Ehe? Ach, vielleicht, denn hier kommen die Jungs... Die Männer finden dich zum Beispiel bei einer Arbeit. Du arbeitest, und er sagt dir: „Ja, ich protestiere [im Sinne: ich bin gegen die herrschenden Geschlechternormen]. Ich kann deine Arbeit respektieren.“ Aber später lehnt er es ab. Er sagt, dass du zu... „Ihr seid zu autoritär, ihr seid...“ *xam nga?* [Weißt du?] Die Männer hier, die sind ein bisschen böse. Denn sie wollen nicht, dass ihre Frau arbeitet. Sie wollen, dass ihre Frau zu Hause bleibt, saubermacht, das Essen zubereitet, das alles, sich um die Kinder kümmert. Und sie, *ils vont aller chercher, ils vont aller chercher*. [Sie gehen (das

²⁵¹ Kapitel 2.

²⁵² Hegemoniale muslimische Geschlechternormen lassen es für unausweichlich erscheinen, dass ein Ehemann alleiniger Versorger sei, und die Ehefrau, wenn sie ein eigenes Einkommen hat, das ausschließlich zur Deckung eigener Bedarfe nutze. Wie viele andere muslimische Geschlechternormen wird diese Regel für den sozialen Schutz, den sie Frauen bieten kann, gewürdigt (Barry 2008, 63; Interviews 2007). Auch wurde sie im muslimischen Familienrecht des laizistischen Staates eingepflegt.

Geld) holen, sie gehen (das Geld) holen.] Das ist es, was sich ändern muss. Weil die Männer wie die Frauen Arbeit suchen müssen. Für sich selbst. Auch wenn der Mann es tut. Für sich selbst.

C: Ja. Und denkst du, dass es sich ändern wird?

A: Mit den jungen Männern, ja. Die jungen Männer suchen sich Frauen, die ein intellektuelles Niveau haben... Weil die Welt in einer Krise steckt. Die Welt steckt in einer Krise. Die Männer suchen eine Frau, die Arbeit hat. Da am Ende des Monats, wenn sie zwei [Anteile] geben, du einen [Anteil] gibst, oder mehr...

C: Ja, sie haben auch verstanden, dass es sich lohnt. Meinst du, sie haben das von alleine verstanden oder mussten ihnen das die Frauen sagen?

A: Vielleicht haben sie es von alleine verstanden. Weil das Leben teuer ist. [*La vie est chère.*] Das Leben ist teuer und sehr schwer. *Si chacun fait son jour rekk* [wenn jeder nur für sich bleibt] und du, als Mann, ein Haus hast und zu jedem Monatsende die Miete zahlst, den Strom, das Wasser. Das ist schwer.

C: Ja... .. Ich habe eine letzte Frage, die ich Allen stelle: Was wünschst du der Zukunft...

A: Der Zukunft?

C: Ja... der Welt, deinem Umfeld, deinem Viertel...?

A: Ich wünsche, dass die Welt für immer in Frieden sein wird und dass die Leute viel nachdenken und arbeiten gehen. Denn, wenn die Arbeitslosigkeit sinkt, so hoffe ich, wird es eine Entwicklung geben. (Februar 2012)

In Aidas Erzählung spiegelt sich der perfide Charakter von Transformationsprozessen: Es ist die sozioökonomische Krise, die Prekarisierung, die Frauen bei der Verhandlung eines neuen gesellschaftlichen Modells Raum verschafft (Marx und Engels 1847, 1845; Rodney 1972).²⁵³

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Normen des Glücks der Belesenen und der Arbeit-Als-Solche, die Aida zufolge nun durchsetzbarer werden, in Komplizenschaft mit den kolonial-zivilisatorischen und patriarchalen Diskursen des Kapitalismus stehen. In ihnen werden viele Formen der Arbeit, die Dakars Gesellschaft tragen, entweder unsichtbar oder als Glück undenkbar gemacht.²⁵⁴

Zum einen ist die Aufwertung der Arbeit-Als-Solche für die Kolonialideologie bestimmend gewesen: Zwangsarbeit in der kolonialen Ökonomie wurde nämlich damit legitimiert,

²⁵³ Der Spielraum für Frauen, neue Normen zu leben, ist vom sozioökonomischen Kontext beeinflusst. Das zeigte sich auch um 2008, als viele Frauen und Familien erkämpften, dass Ehefrauen zum Haushaltseinkommen beitragen dürfen, zum Beispiel, um Krankenhausrechnungen zu bezahlen, wenn der Ehemann nicht dafür aufkommen könne. Trotz ihres Ansehens bröckelt die Norm angesichts der steigenden Notwendigkeit, auf das Einkommen von Frauen zurückzugreifen und es anzuerkennen.

²⁵⁴ Siehe Mit der glücklichen Emanzipation beauftragt und Das Buch unterm Arm, dieses Kapitel.

Kolonisierte durch Arbeit ‚erziehen‘ zu wollen.²⁵⁵ Dahingehend wurde die originäre Arbeit der Kolonisierten zunächst herabgestuft. Mbembe (2001) zitiert in diesem Zusammenhang Jules Ferry, den Ministerpräsidenten der *Troisième République* (19. Jhd.):

Make the Black *love* labour [beachte die affektive Komponente], show him its material benefits, prepare his moral progress, raise him a step in the scale of humanity. (60, Herv. C.B.)

Arbeit wird als zivilisatorische Maßnahme ausgegeben, als Weg, die Kolonisierten ‚zivil‘, ‚menschlich‘, ‚glücklich‘ zu machen. Michael Eze (2010) zufolge bringt die Verknüpfung von Menschwerdung und Arbeit (Code-Namen *Etwas-Werden* und *Etwas-Tun*) eine kapitalistische Form der Subjektivität hervor:

[This] humanism is a capitalist subjectivity; the native can raise his bar of humanity through labor, subject to „moral education.“ (44)

Diesen Gedanken vertiefend erscheint ein Zusammenhang zwischen dem Glücksmodell der gebildeten Frau, in dem Arbeit-Als-Solche als einzige Arbeit anerkannt wird, und kolonial-kapitalistischen Strukturen, die heute in neokolonialer Gestalt aufleben.

Zum anderen bedeutet die Normalisierung der Arbeit-Als-Solche aus feministischer Sicht eine Reproduktion der patriarchalen Definition von Arbeit, in der Arbeit-als-Solche und Frauenarbeit getrennt werden. Auch dies ist Kapitalismus integral (Mohanty 2003f, 150). Wie marxistische Feministinnen aufzeigen, mündet dieser Diskurs erstens in der Unsichtbarkeit der Reproduktionsarbeit von Frauen innerhalb der kapitalistischen Arbeitsteilung (Federici 1975, 3); zweitens werden Frauen als Arbeiterinnen undenkbar: Auch wenn sie einer einkommensgenerierenden Arbeit nachgehen, werden sie dem hegemonialen Verständnis nach als *non-worker* klassifiziert (Mohanty 2003f, 150). Diese Konzepte wurden damals in den Kolonien verbreitet (Rodet 2014, 107–10).

The colonial authorities tried to impose upon African societies the ideal of the husband and father as the family’s sole breadwinner. However, this idea would not become a reality until well after independence, and then only in certain West African cities. In practice, the presence of women alongside men in labor migrations, both voluntary and forced, is certainly no coincidence. Women were actually *at the heart* [beachte die Allegorie des Glücks, des Herzens, des Lebens, des Seins...] of the systems of production of the societies concerned. They consistently joined their labor with that of men to ensure the survival of their families. Furthermore, in West African societies, constructions of gender have long been formed around the male duty to establish an economically viable family unit. In the case of forced labor, the fact that colonial documents rarely mention the presence of women is primarily due to deliberate omission. (ebd., 110)

²⁵⁵ Siehe zum Beispiel die historischen Studien von Conrad (2008) und Fischer-Tiné (2008).

Die Unsichtbarkeit der Arbeit kolonisierter Frauen ist also auch ein Effekt der tubaab Bibliothek, der epistemischen Gewalt kolonialer Wissensproduktion, die sich in der post-independence durchsetzt.²⁵⁶

Den Prozess der Unsichtbarmachung all der Formen ökonomischer Aktivitäten von Frauen, die nicht unter Arbeit-Als-Solche fallen, nennt Maria Mies (1986, o. J., 1982) *Hausfrauisierung*.

By definition, housewives cannot be workers or laborers; housewives make male breadwinners and consumers possible. Not only are the lacemakers invisible in census figures (after all, their work **is** leisure), but definition as housewives makes possible the definition of men as „breadwinners“. (Mohanty 2003f, 150)

Dabei bildet, so Castro Varela und Dhawan, gerade

[der] Einsatz weiblicher Arbeitskraft, die nicht gewerkschaftlich organisiert ist, [...] die Hauptstütze für den gegenwärtigen Welthandel. Es entsteht eine Struktur der Überausbeutung, die letztlich über die Internalisierung patriarchaler Normen und Werte gesichert wird (Spivak 1999: 391). [„Heimarbeit als internationales Phänomen“ ist dabei eine Arena], die unmittelbar auf Frauen des globalen Südens [abzielt]. (2010, 317)

Mohanty (2003c) hält fest, dass Frauen die Ideologie der ‚Nicht-Arbeiterin‘ oftmals selbst internalisieren können (151). Die Situationen, in denen meine Interviewpartnerinnen patriarchale Definitionen von Arbeit übernehmen, verweisen auf die Aktualität des Phänomens.

Allerdings ist zu betonen, dass die Entwertung von Frauenarbeit nicht konstant und allgemein stattfindet: Es sind auch viele Momente der Anerkennung der Arbeit der Mütter und der Arbeiterinnen Medinas zu verzeichnen. Sie manifestiert sich in Formulierungen wie „*prise en charge*“ (Sorge, Unterhalt), „*tout ce travail là*“ (all diese Arbeit), „*elles font tout*“ (sie machen alles), „*les mamans et grand-mamans, qui travaillent dans la savonnerie*“ (die Mütter und Großmütter, die in der Seifenwerkstatt arbeiten) sowie in einer offenkundigen Wertschätzung und Solidarität mit den *femmes au foyer*, die meist gleichzeitig Brot-Verdienerinnen sind.

Die Frauen *machen* eben *alles*. Sie machen das Haus, sie sind Hausfrau, kümmern sich um die Kinder, das alles. Die Männer, die machen nur, was sie interessiert. Sie bringen das Geld und fertig. [...] Wenn du mal schaust: Da draußen gibt es so viele Frauen, die Eukalyptusblätter und all das verkaufen. Sie haben keine Privilegien. Sie kommen für die Familie auf und alles. Wenn die Männer sich eine andere Frau suchen, überlassen die ihnen die Sorge für die Familie. Das bringt sie dazu, extrem hart zu arbeiten. [...] An jeder Ecke siehst du eine Frau, die ihren Tisch aufstellt und verkauft – mit einer großen Familie hinter sich! Männer, *c'est du n'importe quoi* [das ist Unsinn]. Die denken nur an sich. (Diarra, Februar 2012)

Mit ihren Worten öffnet Diarra den konzeptuellen Raum, in dem patriarchale kapitalistische Arbeitsdiskurse überdacht und intersektionale Frauenbündnisse geschmiedet werden können.

²⁵⁶ Kapitel 4, Die Politik der kolonialen Bibliothek und Die neokoloniale Politik des Buches.

Die sozioökonomischen Machtverhältnisse werden indessen entscheidend dafür sein, ob sich diese Ideen in der Breite und auf lange Sicht materialisieren lassen.

Mit der Entwicklung beauftragt

In der Passage mit Aida, in der sie von der neugewonnenen Anerkennung belesener Frauen spricht, erwächst Arbeit ferner von einer Strategie der Selbstermächtigung, für sich *selbst*, zu einer *gesamtgesellschaftlichen* Angelegenheit. Sie strebt danach, beim Aufbau der Community beizutragen und die Krise abzuwenden. Dieser Anspruch ist für Afrikanische Frauenrechtsbewegungen typisch: Widerstand gegen Armut und neokoloniale Strukturen solle bestenfalls über geschlechterübergreifende Organisation erfolgen – das heißt, mit Männern*.²⁵⁷ Ihren Beitrag zur Gemeinschaft konzipiert Aida indessen als Beitrag zur ‚Entwicklung‘: „[Wenn] die Arbeitslosigkeit sinkt, so hoffe ich, wird es eine Entwicklung geben.“ Den Anspruch, zu entwickeln koppelt sie dabei an Arbeit-Als-Solche: Die Arbeit-Als-Solche der Frauen solle/könne Entwicklung herbeiführen. Die belesene Frau wird zu einer Akteurin des Entwicklungsprozesses.

Die Thematisierung eines Entwicklungsmandats ist eine Konstante in den Interviews mit den jungen Aktivistinnen. Die äußert sich in der Betonung, der „Gemeinschaft etwas zurückgeben wollen“, „helfen zu wollen“ bzw. „fähig zu sein zu helfen“, „die eigenen Fähigkeiten zur Disposition stellen zu wollen“ usw. Gesellschaftliches Engagement repräsentiert ein starkes Identifikationselement:

Es ist sehr interessant hier [in der Organisation] involviert zu sein. Es hat mir geholfen, einige Fähigkeiten in Sachen Leadership zu entwickeln, zu verstehen, dass ich mich in diesem Umfeld vollkommen entfalten konnte, dass ich etwas für meine Community [*communauté*] machen konnte und meine Hilfe zur *Entwicklung der Kommune* [*commune*] beitragen konnte. Wie soll ich sagen... Wir leben in einem *quartier populaire* [Arbeiter*innenviertel], [...] in dem das Bildungsniveau ziemlich niedrig ist und die Bevölkerung mittelmäßig wohlhabend ist... Um nicht zu sagen *arm*. [...] Es gibt viel zu tun, also engagiere ich mich gesellschaftlich. Ich bin bereit, jede Gelegenheit zu ergreifen. ... So. (Kadiali, Februar 2012)

Manchmal wird das eigene Engagement zu einem Element der Distinktion, zu einem Element, das vom ‚Rest‘ der Gesellschaft abhebt. Wie ich gleich am Beispiel der Organisation, in der die jungen Frauen aktiv sind, zeigen werde, verschaffen ihnen diese Abgrenzungsprozesse in der Postkolonie eine führende Position. Zunächst ist zu schauen, von welchen Gruppen sie sich abgrenzen: Wer ist der Rest, das Gegenüber, das konstitutive Außen? Und was repräsentiert es?

²⁵⁷ Traoré 2008; Savané 2008, 729; Eisenstein 2004, 141, 181, 207; Nnaemeka 2005b.

In erster Linie heben sich die jungen Aktivistinnen von Männern* ab. Sie werfen ihnen vor, sich das Leben zu leicht machen.

Sie sagen, dass [Frauen] kompliziert sind. Ich sage, *les garçons aiment la facilité* [die Jungs lieben Bequemlichkeit.] (Adama, Februar 2012)

Safis Urteil fällt besonders hart aus:

Safi: Unter den Jungs, die ich kenne, sind die, die eine Mentalität haben, die... die einen offenen Geist [*esprit ouvert*] haben, sehr rar. Die Jungs in meinem Alter sind unreif [*immature*]. Wenn sie nicht mein Alter haben, sind sie zu alt. [Wir lachen.] Sie denken an *autre chose* [andere Dinge], halt.

Céline: Aha.

S: Doch, doch, doch! Zum Beispiel: Wenn du die Altersspanne zwischen 15 und 20 Jahren nimmst, nun, die sind zu zu zu zu unreif! ...Im Allgemeinen.

C: Was verstehst du unter unreif?

S: Unreif, weil sie sich um nichts sorgen. Sie denken nur an... Sie sind gleichzeitig unreif und egoistisch! Sie denken nur an sich! Sorglos... Sie haben **zu** viele Fehler, wirklich! [Wir lachen.]

C: Kannst du mir ein Beispiel geben?

S: Für unreif? Mmmm... Sie denken nur daran Party zu machen.

C: Mhm.

S: Sie denken nur an Partys, sie denken an unnütze Dinge. Sie sind... Sie sind nicht... ... *wie ich*. [Wir lachen.]

C: Naja, sie sind halt jung auch...

S: Das ist nicht...

C: 15 bis 20...

S: Ja, 15 bis 20. Nein. Also, ich verbiete ihnen nicht zu feiern. Aber trotzdem! Party machen, Party machen, Party machen. [Ich kichere.] Jeden Tag! Sie haben nichts zu sagen. Nur [nachahmend]: „Die Party von gestern, die war...“ Nein, *tchiip*... Das ist nicht... Jung sein, das heißt nicht, egoistisch sein zu müssen oder sich nicht um Andere kümmern zu können. Man muss nicht nur an stupide [*sic!*]²⁵⁸ Dinge denken...

C: Das ändert sich bestimmt noch.

S: *Tchiiiiip*. Vielleicht.

C: Wenn sie älter werden.

S: ... Vielleicht... ..

²⁵⁸ Siehe Fußnote zu den ableistischen Tendenzen von Bildungsdiskursen in diesem Kapitel, *Frau mit Kopf*.

C: [Ich blicke auf meinen Leitfaden:] Was sind deiner Meinung nach die größten Probleme der Gesellschaft?

S: Die größten? ... In unserer Gesellschaft? Es ist in erster Linie die Feigheit. Feigheit und Faulheit sind die größten Probleme.

C: Aha!

S: Naja: Sie sind feige, sie engagieren sich nicht! Sie sagen die ganze Zeit „*Yallah, Yallah*.“ Das heißt, Gott ist groß. Nein wirklich, sie sind immer in ihrer Ecke und denken sich: „Gut, das wird schon gehen, das ist nur vorübergehend.“ Und, hier in Senegal, ist man gewohnt zu sagen, dies sei ein Land des Friedens und der Fröhlichkeit und Dings etc. [*un pays de paix et de joie et truc etcetera*]. Weil spirituelle Führer hier geboren sind und so, sie gebetet haben und so.

Seit Jahren sagt man hier in Senegal, dass es eine Art Land ist, in dem es la *coule douce* ist, halt [in dem man halt eine ruhige Kugel schieben kann]. Alle kommen und machen, was sie wollen, und man sagt sich: „Das wird sich ändern“ und das alles. Aber das wird nichts lösen. ... Für mich ist das Feigheit. Man will sich nicht den Problemen stellen. Man dreht unseren Problemen immer den Rücken zu. *Das ist nicht normal*.

C: Ich finde, die Leute reden schon viel über die Probleme.

S:

C: Okay... [Ich lache.] ...

S: Es gibt Leute, die reden. Es gibt viele Schwätzer. Sie reden. Aber die, die handeln müssen, bleiben in ihrer Ecke.

C: Hmm... Verstehe. Du findest also, dass die Leute... [Sie spricht meinen Satz für zuende.]

S: ...sich ändern müssen.

In der folgenden Sequenz bedauert Fatima, für die die Identifikation als *militante* (Aktivistin) fundamental ist, das fehlende Engagement in ihrem Umfeld. Sie grenzt sich von diversen Gruppen ab: von jungen Leuten, der älteren Generation, von Frauen. Interessant ist, dass sie ihre sozialpolitischen Aktivitäten explizit als „*métier*“ (Beruf) definiert und somit kritisch in die Dichotomie häuslicher vs. beruflicher Arbeit eingreift. Allerdings werden die Gruppen, von denen sie sich abgrenzt, dadurch zu Nichts-Tuenden.

Fatima: Wenn du *jungen Leuten* etwas sagst, dann machen sie es ein Mal. Beim zweiten sind sie schon überstrapaziert und lassen alles fallen. Es fehlt, wie soll ich sagen, an Überzeugung... Sie haben keine noblen Ideen, meine ich. Die, was die lieben, das ist Geld. Man tut etwas, um etwas zu bekommen.

[...] Es gibt *die einen jungen Frauen*, die zum Beispiel verheiratet sind. Bei anderen ist es allerdings die Lust, die fehlt. Weil sie... *Tchip*... Das, womit sie sich beschäftigen, das ist *autre chose* [andere Dinge], halt.

Céline: Zum Beispiel?

F: Zum Beispiel sehen sie keinen Nutzen darin sich für ihr *quartier* [Viertel] aufzuopfern [*se sacrifier*]. Andere, alles, was sie interessiert, ist einen eigenen Job zu haben, einen *kleinen Job*, so halt... ihr Gehalt, sich zu kleiden... Das ist es. Und das reicht. [...] Es ist halt nicht allen gegeben...

Die meisten Frauen, was ist deren Prinzip? Sie haben ihren Mann, kümmern sich um Haushaltsangelegenheiten, ihre Kinder, oder sie haben einen *petit bouleau* [kleinen Job]. Ich hingegen, *moom*, ich bin ein bisschen komisch [*bizarre*], wie man sagt, verstehst du? In dieser Straße hier bin ich Mitglied von vielen Frauenverbänden. Spricht man von „Sauberkeit!“ bin ich am Start, spricht man von Gesundheit, Arbeit und so – ich bin dabei! So bin ich. Im Stil „*tamba battante*“ [wirbelnde Trommel]. *Je suis d'activité*. [Ich bin superaktiv; ich bin von Aktivität; ich bestehe aus Aktivität.]

Ich liebe alles, was *alterna* [von alternativ] ist, alles, was Wandel [*changement*] ist. Aber auf positive Weise. Ja, ich mache Politik. Ich mache viele Dinge! [Wir lachen.] Siehst du? Oh! Manchmal *douze métiers* [zwölf Berufe], siehst du? [Ich lache.] Mein Problem ist nicht... Ich will nicht sagen mein Problem... Es ist... Wie soll ich sagen... Es lebt... Es ist meine Natur, halt. Ich mag es, positiven Dinge beizutreten. (Februar 2012)

Ihr Engagement führt Fatima auf eine ethische Disposition zurück, die ihre Loyalität, Disziplin und ihr Verantwortungsgefühl – Kriterien für einen „noblen“ Charakter (Aicha) - reflektieren. Daran fehle dem Rest der Gesellschaft. Ein ähnlich moralisierender Ton ist in den anderen Interviews verstreut wiederzufinden. Safi, die gerade das Leben *à la coule* verurteilte, setzt ‚noblen Charakter‘ mit Bewusstsein in Verbindung.

Der Senegalese liebt es zu fliehen. Er flieht vor all seinen Problemen. Er flieht vor den Gefahren. Er flieht. Er bleibt nie. Er ist nicht mal mutig. Das ist es nicht. Das ist es nicht. Wir müssen bewusst werden [*devenir conscient*], uns selbst in die Hand nehmen und sagen: „Das: Nein. Das kann nicht mehr so bleiben.“ (Februar 2012)

Durch die Verquickung von Distinktion aufgrund des Engagements und Distinktion aufgrund von Bewusstsein kommt tubaabité implizit zum Tragen. Denn von dieser Stelle infiltriert das gesamte Assoziationsgefüge, das die Interviews strukturiert, den Distinktionsprozess: Wohlstand, sozioökonomische Macht, Intelligenz, Rationalität, Belesensein, Kultiviertheit, Papiernähe, Menschsein, Moralischsein, *citoyenneté*, Geist, Zivilisiertsein, Fortschrittlichkeit, Aufklärung, Emanzipiertsein, Arbeiten, Glück etc. All die Dimensionen, die in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeitet wurden, fließen an diesem Kernpunkt zusammen.

Als ‚Frauen mit Bewusstsein‘ gestalten sich die Aktivistinnen als führende, entwickelnde Frauen, die aufklären (*conscientiser*).

Es ist wichtig, dass Frauen sich engagieren. Viele Leute *verstehen* nicht, was es genau bei uns gibt. Es ist schwer sie zu überzeugen. Aber wenn sie kommen, zuhören, wissen sie, dass es wichtig ist. (Aminata, Februar 2012)

Sie nehmen die Rolle der Intellektuellen ein,

deren moralisches Gewicht mehr als das eines einfachen Bürgers wiegt. Es ist nicht das Wort eines Diplomierten. *Es ist etwas mehr als das*, denn das, was von ihm erwartet werden darf, moralisch konnotiert ist. (Diagne, zit. in Diaw 1992, 306, Fußnote 8, Herv. C.B.)

In der Hoffnung auf eine entwickelte Welt, in der „die Leute viel nachdenken,“ wird der ‚bewussten Frau‘ eine Vorbildfunktion zugesprochen: Sie soll junge Menschen „dazu bringen, zu begreifen,“ Frauen „dabei helfen, besser zu verstehen.“

Diese Rolle wird in der Organisation, in der die jungen Frauen aktiv sind, kultiviert. Es kommt das Konzept des *leadership féminin*, des weiblichen Leadership, ins Spiel:

Aminata: Unsere Mentoren sagen, sie wollen Leader haben. Sie wollen, dass wir überall, wo wir hingehen, Vorbilder sind.

Céline: Was ist ein Leader?

A: Ein Leader ist eine Person, die das Vertrauen der Leute hat. Wenn sie geht, beschäftigt sie die Leute. Sie macht was sie will. (Februar 2012)

Céline: Welche Erfahrungen teilst du mit deinen Freundinnen in der Organisation?

Adama: Welche Erfahrungen? Na, das Leadership teile ich zum Beispiel mit meinen Freundinnen, weil wir das gelernt haben. Nicht alle Mitglieder haben das gelernt. Weil wir, die ein bisschen... .. Unsere Partner, die aus den USA kamen... Du kennst doch den *kleinen Raum*, in dem man nicht lernen konnte.

C: Ja, 70 Leute wären ein bisschen viel dafür.

A: Ja, wir waren 20 oder 25, die gekommen waren, einschließlich der Partner. Weil es nicht viel Platz gab. *Später teilten wir unser Wissen mit den Anderen, die nicht teilgenommen hatten.*

C: Und du warst in dieser Gruppe, die...

A: Ja, weil wir gewöhnt sein mussten an... *weil wir ein bisschen Niveau haben mussten.* Denn weißt du, es gibt dort [in der Organisation] Leute, *qui n'ont pas fait les bancs* [die nicht zur französischen Schule gegangen sind; die nicht die Schulbank gedrückt haben]. *Und wenn sie teilnehmen würden, könnten sie die Partner nicht verstehen.* Deshalb waren wir es, die an den Versammlungen teilnahmen. Und später, wenn wir eine monatliche Versammlung hatten, erklärten wir, was wir dort gelernt hatten, unsere Erfahrungen, das alles.

C: Ah, verstehe. ... Und Leadership, was repräsentiert es für dich?

A: Leadership ist eine gute Sache, weil es dir hilft, ein Leader zu sein. Und hey, es ist nicht einfach, das zu lernen! Auch wir müssen noch lernen, das vollkommen zu beherrschen, so schwer ist es.

C: Bei uns benutzt man das Wort nicht so oft. Ich weiß nicht wirklich, was ich mir darunter vorstellen soll. Aber hier sprechen so Viele davon. Kannst du mir das vielleicht erklären?

A: Leadership... Ein Leader, das ist jemand... jemand, der alles machen will. Etwas, das noch keiner gemacht hat. Eine tapfere Person, mit... Eine Person, die Mut hat, die ein offenes Herz hat, die alles ertragen kann etc.

C: Und das ist also wichtig für Frauen.

A: Es ist sehr wichtig. ... Es ist sehr wichtig. [...]

C: Meinst du, die Kämpfe der *grandes dames* [der großen Damen; der Frauen der Generation der Älteren], wie du sagtest, sind andere als eure?

A: Ja, denn unsere Organisation kämpft dafür, dass Frauen unabhängig sind. Sie haben unsere Mütter aufgenommen, die jetzt dabei sind. Sie haben hier viel gelernt. Zum Beispiel meine Großmutter, sie ist auch hier. Sie machte früher nichts, und jetzt ist sie in der Werkstatt und verkauft Produkte. [...] Früher kümmerten sich die Frauen um nichts. Und die Organisation will, dass alle Frauen etwas zu arbeiten haben, will nicht, dass die Frauen bei sich bleiben. Sie will, dass Frauen sich um etwas kümmern. (Februar 2012)

Innerhalb der Organisation gibt es unterschiedliche Projekte für unterschiedliche Gruppen von Frauen. Entsprechend der lokalen Bedürfnisse in Medina kreisen die Aktivitäten um Armutsbekämpfung. Es geht darum, dass Frauen stabile Einkommen erzielen. Nicht-beschulte Frauen, die meistens der alten Generation angehören (die junge Generation ist zum Großteil beschult),²⁵⁹ werden in Werkstätten beschäftigt und in ihren *petits business* (Kleinhandel) unterstützt. Junge beschulte Frauen werden durch Programme unterstützt, die sie für höhere Bildungswege und Karrieren vorbereiten.²⁶⁰ Sie sind, wie Adamas Worten zu entnehmen ist, erste Empfängerinnen des Leadership-Programms. Das heißt, es sind die Belesenen, die die Kompetenzen einer Leaderin, einer Frau mit Bewusstsein, als erste erlernen sollen – in Vorbereitung auf eine Laufbahn als Frau mit Arbeit-Als-Solcher.

Die Strategie, primär die belesenen jungen Frauen zu Leaderinnen zu machen, steht in starker Spannung mit dem historischen Erbe Senegals. Schließlich kann es auf multipelste Beispiele prominenter nicht-belesener Widerstandskämpfer*innen (*résistant-e-s illettré-e-s*) zurückblicken, die zeigen, dass die Fähigkeit zu Leadership nicht vom Bildungsstand abhängt. Als Grund für die Spaltung der Gruppe nennt Adama auch gar nicht eine etwaige ‚natürliche‘ Überlegenheit von Belesenen, sondern den ‚kleinen Raum‘, in dem der Workshop stattfinden sollte. Es ist dieser Raum, der erstens *zu klein für Alle* ist, und zweitens *voraussetzt, dass die Teilnehmerinnen belesen sind* (um mit den tubaab Partnern in ihrer Sprache zu kommunizieren). Seine Gestaltung schließt die nicht-belesenen Frauen aus und bewirkt, dass die belesenen als Erste zu Leaderinnen gemacht werden. Und die anderen zu den Zweiten. Es entsteht eine klassistische Teilung.

Zwischenfazit. Developmentalistische Grenzziehung

Die spezifische Förderstruktur des Leadership-Programms, die die Kommunikation mit den Partner*innen, Praktikant*innen und Freiwilligen aus dem ‚Außerhalb‘ (der tubaab Welt) voraussetzt, teilt die Jugendgruppe von MF entzwei. In diesem Sinne provoziert und trägt der

²⁵⁹ Kapitel 2, Ausschlüsse aus ‚guter‘ Bildung.

²⁶⁰ Kapitel 1, Auf der Suche nach einem anderen Glück.

entwicklungspolitische Rahmen die klassistische Spaltung zwischen belesenen und nicht-belesenen Frauenbewegungen, die Senegal seit Kolonialzeiten bestimmt (H. Kane 2008; Bugul 2014, 73ff.). Er schafft kleine eingegrenzte tubaabisierte Inseln, ‚kleine Räume‘, in denen tubaab-esse-s und belesene Afrikaner*innen zusammenkommen (Faye und Thioub 2003; Pierre 2013a, 82, 84; Leonard 2010, 120). Die postkoloniale Grenze wird gezogen: *innerhalb* des ‚eigentlichen‘ Dakars, des Schwarzen Dakars.²⁶¹ Durch Bildung. Durch das Buch.

Wir sahen im Laufe des Textes immer wieder, dass sich die Spaltung von Belesenen vs. Nicht-Belesen, tubaab vs. Afrikanisch räumlich manifestiert. Zu Kolonialzeiten materialisierte sie sich als breites Niemandsland zwischen Medina, dem „Segregationsdorf“, und dem Plateau, der „französischen Stadt“²⁶² – in der post-in-dependence als Straße zwischen Medina und SICAP, als Grenzkontrolle am Flughafen, als Schalter in einer Botschaft, als Tür zwischen dem tubaab und dem Schwarzen Staff in einer Organisation, als Einlass in einer Uni-Bibliothek, als Wände eines ‚kleinen Raums‘ für ein Leadership-Seminar.²⁶³ Die Frage des Seitenwechsels kündigt sich an.²⁶⁴

Der entwicklungspolitische Rahmen bindet die belesenen Aktivistinnen in einen Prozess ein, *die sie der tubaabité näher rücken will*. Sie werden aufgefordert, den direkten brieflichen Kontakt mit den Geldgebern zu übernehmen, Anträge und Berichte zu schreiben und über den Ozean zu verschicken, Jobangebote bei Internationalen Organisationen wahrzunehmen, transnationalen Konferenzen beizuwohnen, sich für Interviews wie denen mit mir bereit zu erklären usw. usf. Und es sind es nicht nur Lesen und Schreiben, sondern auch die ideologischen Attribute von Belesensein, die gesucht werden: ‚Demokratiefähigkeit‘, ‚Intelligenz‘, ‚Glück‘ oder ‚Führungskompetenz‘ ... Besonders explizit ist dies beim Stipendienprogramm *Young African Leaders*. Bewerber*innen werden danach aussucht, ob sie

in einer öffentlichen, privaten oder zivilen Organisation Leadership bewiesen haben und sich signifikanter Weise engagiert haben, in dem sie ihre Talente und Kompetenzen in den Dienst der Gemeinschaft und ihrer Entwicklung gestellt haben.²⁶⁵ (*Panorama*, 2013)

²⁶¹ Kapitel 2, Schwarzes Medina.

²⁶² Harris 2011, 111f., siehe den Kurzfilm *Le Franc, Der Franc*, von Djibril Diop Mambéty (1995).

²⁶³ Kapitel 2, Die Spaltung Dakars und Happy working tubaabness, Kapitel 3, Spaltendes Papier, Einleitung von Schwarze Frauen und die tubaabité der Entwicklung.

²⁶⁴ Die tubaabisierung der Frauen und detubaabisierung und Patriarchat in diesem Kapitel.

²⁶⁵ Zeitschrift der amerikanischen Botschaft in Dakar, Nr. 132, Nov-Dez 2013, 11.

Das Programm beabsichtige,

die Leistungsfähigkeit in den Bereichen öffentlicher Dienstleistungen und Privatunternehmen zu steigern;

Partnerschaften und Verbindungen zwischen den Vereinigten Staaten und Afrika zu stärken;

ein angesehenes Netzwerk junger afrikanischer Leader aufzubauen, die in ihren jeweiligen Bereichen zur Avant-Garde des Wandels und der Innovation gehören werden. (Ebd.)

Die Explizitheit in Bezug auf Leistungsfähigkeit ist zwar typisch für den US-amerikanischen entwicklungspolitischen Diskurs, bringt aber einen zentralen Aspekt unverblümt auf den Punkt: Nämlich, dass Belesenheit – die Voraussetzung für Leadership – in der globalisierten Ökonomie eine der wichtigsten Quellen kulturellen Kapitals ist – sei es auf der Ebene des developmentalistischen Staates, der „Demokratie der Belesenen“ (Diaw 1992), oder im transnationalen Austausch.

Zwischenfazit. tubaabisierungskritik als Klassismuskritik

Tubaabisierungsdiskurse zeugen von Ambivalenz: Sie können auf der einen Seite emanzipatorisch wirken, wenn sie Formen des Kulturimperialismus und des Klassismus im postkolonialen Kontext kritisierbar machen. Sie können auf der anderen Seite repressiv wirken, wenn sie in ihrer kulturalistischen Version dazu benutzt werden, Emanzipation, im vorliegenden Fall von Frauen*, zu unterminieren. Angesichts der Ungleichheiten, die eurozentristische Entwicklungsregime verursachen, bleibt tubaabisierungskritik relevant: als postkoloniale Klassismuskritik, als Kritik an Normen, die postkoloniale Machtverhältnisse letzten Endes stabilisieren. Die tubaabisierungskritik am Modell der belesenen Frauen zeigte etwa, dass der „Traum“ einer „schönen [...] gebildeten Welt“²⁶⁶ mit Frauen und mit Afrika von neoliberalen Ideologien durchtränkt ist und rekolonisiert.

Fazit. Schwarze Leserinnen

Ich ging in diesem Kapitel der Frage nach, wie sich ideologische Bildungs- und Buchdiskurse auf den Alltag auswirken und welche Hierarchien sie produzieren. Anhand einer

²⁶⁶ Siehe das Poster „Education for All: An Educated World is a beautiful World“ und die Kampagne der *Pan African Youth Union* der Afrikanischen Union im Rahmen des fünfzigjährigen Jubiläums, bei der u.a. eine junge Frau mit Hijab und Büchern unterm Arm für den Slogan „I am the African youth. I dream of an educated Africa“ steht (Notizen 2013).

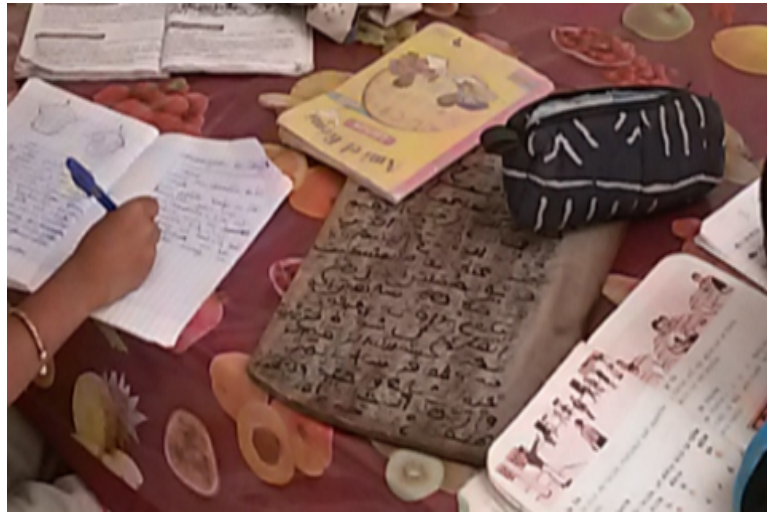
subjektivierungstheoretischen Perspektive legte ich dar, dass die tubaabesse sich über die Nähe zur Buchkultur, die als glücklich und befreit gilt, konstituiert. Im zweiten Teil zeigte sich, dass tubaabité auch von Schwarzen Frauen* verkörpert werden kann. Es wurde deutlich, dass in beiden Fällen tubaabité koloniale Macht verschafft. Der tubaabité nahe zu sein/zu kommen, bedeutet also auch, in eine Position zu gelangen, die die kolonisierte Gesellschaft unterdrückt.

Wichtig ist, dass rassifizierte Kategorien (Schwarz/tubaab) prozessual sind: Postkoloniale Grenzen *entstehen*. Sie beruhen auf Inszenierungen der tubaabité – in persönlichen Interaktionen, Aussagen, durch bildungspolitische Entscheidungen, politische Debatten, entwicklungspolitische Programme... tubaabité wird hergestellt, institutionalisiert, etabliert durch repetitive Handlungen. Wenn Handlung ausschlaggebend für gesellschaftliche Strukturen ist, so Butler, besitzt das Subjekt trotz seiner Unterwerfung subversives Potenzial. Durch Handlung kann Bedeutung verschoben werden, da stets das Risiko der Nicht-Anerkennung der Anrufung besteht (Butler 1990, 1997a, 1997b, 95).

Paradoxically, the reconceptualization of identity as an effect, that is, as produced or generates, opens up possibilities of „agency” that are insidiously foreclosed by positions that take identity categories as foundational and fixed. For an identity to be an effect means that it is neither fatally determined nor fully artificial and arbitrary. [...] Construction is not opposed to agency; it is the necessary scene of agency, the very terms in which agency is articulated and becomes culturally intelligible. The critical task for feminism is not to establish a point of view outside of constructed identities; that conceit is the construction of an epistemological model that would disavow its own cultural location and hence, promote itself as a global subject, a position that deploys precisely the imperialist strategies that feminism ought to criticize. The critical task is, rather, to locate strategies of subversive repetition enabled by those constructions, to affirm the local possibilities of intervention through participating in precisely those practices of repetition that constitute identity and, therefore, present the immanent possibility of contesting them. (1990, 147)

Handlungsfähigkeit innerhalb der Strukturen ist Ausgangspunkt für Subversion und Widerstand. Nicht-Konformität und Ungehorsam gegenüber tubaabité manifestiert etwa, wenn Schwarze Frauen angesichts vielschichtiger, zwischen Modernismus und Traditionalismus verhafteten Anrufungen Wege suchen, finden und gehen, die sich nicht mit binären Kategorien wie Schwarz/tubaab, belesen/nicht-belesen beschreiben lassen. Zum Beispiel beherrschen *Viele* vielfältige Sprach- und Schriftsysteme gleichzeitig und kultivieren darüber hinaus *oralité* (mündliche Überlieferung).

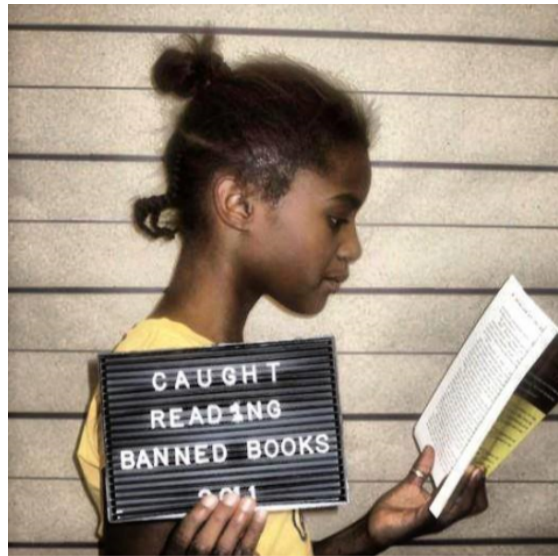
Abbildung 11: Arabisch-lateinische Hausaufgaben (2014)²⁶⁷



Andere vereinen und vermischen die synthetisch voneinander geschiedenen Welten der Bureaus und der Spiritualität, die mit unterschiedlichen Schriften und Schriftsystemen belegt sind; oder sie lesen Bücher, die nicht auf tubaabité reduziert werden können. Etwa war das Buch, das ich am Pool in Dakar las, die Neuerscheinung *L'Encre des Savants (Die Tinte der Gelehrten)* (2013) des Philosophen Souleymane Bachir Diagne. Das Kapitel, in das ich mich vertieft hatte, hieß bezeichnender Weise *La Parole et l'Encre (Das Wort und die Tinte)*: In ihm übt Diagne Kritik an der kolonialen Konstruktion Afrikas als orale Kultur und er hebt die Existenz schriftlicher Kulturpraxis im westafrikanischen Raum ebenso hervor wie die Existenz der *orature*, einer systematisierten Form der *oralité*... *Ich las am Pool, aber ich nahm gleichzeitig an Diagnes textueller Subversion teil.* Ob dies für sich allein gestellt für antikoloniale Transformation von Gewicht ist, ist fragwürdig. Fest steht aber, dass diese Szene tubaabité mit einer Schwarzen Perspektive konfrontiert, dass sich Schwarzsein in die tubaabité einschleust.

²⁶⁷ Foto: Céline Barry.

Abbildung 12: *Caught Reading Black books* (2011)²⁶⁸



Der Blick auf das, was brüchig, dazwischen, gemischt, widersprüchlich erscheint, zeigt, dass die Lebensmodelle, die Schwarze Frauen anstreben oder führen, die Grenzen zwischen tubaabité und Africanité immer wieder überschreiten. Somit sind Afrikaner*innen nie als ‚das Eine‘ oder ‚das Andere‘ klassifizierbar. Sie verwirklichen sich in einem hybriden, Dritten Raum. Sie erinnern daran, dass die postkoloniale Struktur zwar stabil, aber auch porös ist. Und sie vergegenwärtigen, dass der Widerstand im Dritten Raum *nicht in den alten Büchern der tubaab Bibliothek wiederzufinden* ist, denn er ist *neu* (Bakare-Yusuf 2003; Bhabha 1994, 1998, 211; Eisenstein 2004, 217). Dazu abschließend ein Zitat aus dem Algerientext Fanons, der mich wie immer begleitet:

Angesichts des außerordentlichen Erfolges dieser neuen Form des populären Widerstands [algerischer Frauen] haben Beobachter das Handeln der Algerierinnen mit dem Handeln bestimmter Widerstandskämpferinnen oder gar Geheimdienstagentinnen verglichen. [...] Die algerische Frau ist keine Geheimdienstagentin. Sie geht ohne Ausbildung, ohne Erzählungen, ohne Geschichten auf die Straße, mit drei Granaten in der Tasche oder einem *Bericht* über die Geschehnisse in einer bestimmten Zone, den sie in ihrer Korbtasche versteckt. Bei ihr gibt es nicht dieses Gefühl, eine Rolle zu spielen, die wieder und wieder in *Romanen gelesen* oder im Kino gesehen wurde. Es gibt nicht diesen Koeffizienten des Nachspielens, der Imitation, der in solchen Aktivitäten fast immer enthalten ist, wenn sie bei einer Westlerin analysiert wird.

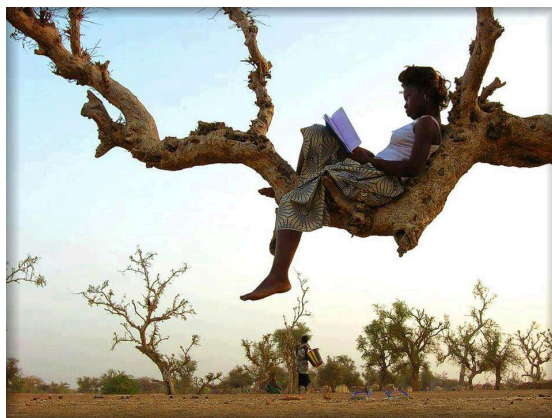
Es ist nicht das Zu-Tage-Treten einer Person, die bekannt ist und der tausendfach in Fantasie oder in Erzählungen begegnet wurde. Es ist eine authentische Geburt, in purem Zustand, ohne Propädeutik. Es gibt keine Figur zum Nachmachen. Es gibt im Gegenteil eine intensive

²⁶⁸ Im Netz in Schwarzen Kreisen kursierend (zur nichtkommerziellen Wiederverwendung gekennzeichnetes Bild, zu finden unter <https://www.flickr.com/photos/oppl/6193088152>, 14.08.2018).

Dramatisierung, die Abwesenheit einer Kluft zwischen der Frau und der Revolutionärin. (Fanon 1959, 286f., Herv. C.B.)

Authentizität – die eurozentristische Diskurse Afrikanischen belesenen Frauen absprechen – ist hier nicht in einer für ‚unangetastet‘, ‚nicht-kolonisiert‘, ‚rein-Afrikanisch‘ gehaltenen Kultur *wiederzufinden* oder in der für ‚transparent‘ gehaltenen tubaabité zu entdecken. Authentizität entspringt den Erneuerungen, die in jedem Widerstandsprozess entstehen (Brah 1996; Hall 1990, 2012a, 83f.).

Abbildung 13: Afrikanische Leserin im Dritten Raum (2016)²⁶⁹



²⁶⁹ Im Netz in Schwarzen Kreisen kursierend (Foto: unbekannt, zu finden unter <https://i.pinimg.com/originals/86/83/1c/86831cc559b7fb4c1e572a28a2403dcb.jpg>, 15.08.2018).

Schluss

Ich suchte nach zeitgenössischen Glücksentwürfen junger Schwarzer Frauen im postkolonialen Dakar. Dass die Frauenrechtaktivistinnen, auf die ich traf, ihr Glück in Bildung und Arbeit sahen, warf fundamentale Fragen nach der Rolle der Bildung als ‚Schlüssel zum Glück‘ für Schwarze Frauen und für Kolonisierte allgemein auf. Ich werde nun einen abschließenden Überblick der in den Kapiteln entwickelten Thesen geben und auf die Relevanz der soziologischen Methode eingehen, die für die postkoloniale rassismuskritische Theoriebildung erkenntnisreich war. Aus kapitalismuskritischer, feministischer, antirassistischer, antikolonialer Perspektive ruft meine Kritik zu einer grundlegenden Redefinitionsarbeit der Idee des ‚Glücks durch Bildung, insbesondere für Frauen‘ auf. In diesem Sinne komme ich darauf zu sprechen, dass das ‚Glück der belesenen Frauen‘ Frauen* aus emanzipatorischer Sicht gar nicht so ‚glücklich‘ macht, wie tubaabité es suggeriert, da sie feministische Arbeit depolitisiert. Ausblickend gehe ich auf Möglichkeiten ein, Glück neu zu denken und so zu gestalten, dass es Emanzipationsprozesse unterstützt. Eine widerständige Soziologie des Glücks kann diesen Prozess bestärken.

Fünf Kapitel und eine Schlüsselkategorie

Ich beschreibe nun, welche Erkenntnisse im Laufe der fünf Kapitel gewonnen wurden. Anschließend komme ich darauf zurück, wie diese sich um die Schlüsselkategorie (Glaser und Strauss 1967) des Glücks versammeln.

In *Auf der Suche nach dem Glück der gebildeten Frauen*, dem ersten Kapitel, warf ich das Thema auf und beschrieb, wie für junge Frauen formale Bildung und daran angeknüpft: Arbeit eine Strategie darstellt, ein autonomes Leben zu führen, in dem sie sich verwirklichen können, in dem sie ‚glücklich‘ werden können. Vor allem die jungen Aktivistinnen aus Medina redefinieren das Modell der *femme au foyer*, die sich primär um Haushalt und Kinder kümmert, entgegen der hegemonialen Normen als Unglück. Vor dem Hintergrund der transnationalen Tendenz, Bildung als Allheilmittel für die Probleme der Welt zu sehen, obwohl wir uns in einem Kontext befinden, in der die Arbeitslosigkeit von Diplomierten in Afrika alarmierende Ausmaße annimmt und an der Basis breiter Widerstandsbewegungen ist, entschied ich mich, hier genauer hinzuschauen: Warum gingen formale Bildung und Emanzipation von Frauen in hegemonialen Diskursen unweigerlich zusammen? Aus einem materialistischen Interesse

heraus interessierte ich mich zunächst dafür, wie das Glück der gebildeten Frauen verteilt ist. An diesem Punkt schärfte ich meine Forschungsperspektive nach, sodass postkoloniale, rassistische Ungleichheiten intersektional herausgearbeitet werden konnten. Die eng an die Interviews gelehnte Analyse veranlasste mich außerdem zu erkunden, auf welchem Wissen, auf welchen Überzeugungen der Glaube an Bildung als im Dienste von Frauen, Chancengleichheit und Weltfrieden stehend basierte. So mündete der Text letztlich in einer grundlegenden Infragstellung der liberalen Ideologie der Bildung – auf unterschiedlichen Ebenen.

Auf einer ersten, in Kapitel 2, zeigt ich anhand des Interviewmaterials, das durch politische und historische Kontextinformationen saturiert wurde, dass die Aussichten auf Glück durch Bildung ungleich verteilt sind. Postkoloniale Ungleichheiten, die sich mitunter klassistisch, rassistisch und vergeschlechtlicht äußern, regulieren Bildungs- und Arbeitschancen. Dies zeigt sich etwa daran, dass junge Frauen aus Medina oder Grand Dakar in der postkolonialen Welt nicht nur als Frauen* einen erschwerten Zugang zu Bildung und Arbeit haben: Ihre Verortung als Schwarze Afrikanische Frau aus einem alten kolonialen Arbeiter*innenviertel erweist sich hier als ausschlaggebend. Dass auch Schwarze Frauen* alter Mittelklassen mit dem Problem konfrontiert sind, nach ihrem Abschluss Arbeit zu finden, offenbart die Prekarisierungstendenz des Kapitalismus, vor denen die oberen Mittelklassen bzw. Oberklassen bislang geschützt sind. In diesem Kapitel kam erstmalig die in-vivo-Kategorie „tubaab“ ins Spiel, mit der weiße, Europäer*innen, Westler*innen bezeichnet werden. Je enger eine Person mit tubaabs oder der tubaab Welt, dem Westen, affiliert, desto mehr Bildungschancen und Berufsperspektiven hat sie. tubaabité erweist sich im postkolonialen Kontext als zentrale Form von Kapital. Dementsprechend massiv ist der Zusammenhang zwischen postkolonialer Verortung (tubaab Verortung) und Klasse.

Die „Jagd“ nach Diplomen trotz der Ungleichheiten, die sie schaffen, führte mich auf einer weiteren Ebene dazu zu fragen, welches Diplom überhaupt als ‚Ticket zum Glück‘ gefasst werden könne. Es ließen sich Diplomhierarchien identifizieren, die kolonial installiert und eurozentristisch normiert sind: tubaab Diplome, Diplome aus westlichen Akademien werden an der Spitze angesiedelt. Vor dem Hintergrund der Geschichte der heutigen Bildungsordnung erscheinen Diplome aufgrund ihres institutionalisierten, legalen Charakters – der das Kapitel zu seinem Titel brachte: *Heute ist es das Papier, das spricht* – als Legitimationsinstrument für postkoloniale Ungleichheiten zwischen tubaab*esses und Afrikaner*innen. Die durch meine Interviewpartnerinnen geführte Ideologiekritik verweist auf den Zusammenhang zwischen Bildungsdiskursen und der Papierideologie, die im französischen

Kolonialismus eine zentrale Herrschaftsstrategie war. Im Diplom fallen die Ideologie der Bildung und Ideologie des Papiers zusammen. Auch heute ist es am Erhalt kolonialer Ungleichheiten beteiligt. Die Ambivalenz der Frauen gegenüber postkolonial organisierter Bildung – Fixierung auf das Diplom einerseits und Kritik der Diplomhierarchien andererseits – ließ sich durch das Marxsche Konzept des Fetischs nachvollziehen. Diplomfetischismus, das Diplom als Ding mit eigener, magischer Kraft anzusehen, ist der Vergesellschaftung im Kapitalismus immanent. Daher wird nach Diplomen (wie nach Geld, Papieren und anderen Waren) gejagt, auch wenn kritisches Bewusstsein für ihre marginalisierenden Effekte besteht. Das tubaab Diplom ist dabei der Diplomfetisch *par excellence*. Sein übergeordneter Wert hat sich durch die Geschichte des Kapitalismus entwickelt. Ihn zu historisieren ist eine demystifizierende Intervention, eine Intervention, um das tubaab Diplom zu einem Diplom mit einer (gewaltsamen, kolonialen) Geschichte zu machen (Bourdieu und Passeron 1970).

In Gramscischer Perspektive das Konzept des Papiers, das bislang nur auf seine legale Dimension Bezug nahm, daraufhin für seine kulturelle Bedeutung. Von der identitätsstiftenden Funktion von Papier ausgehend ging ich auf die Idee der westlichen Kultur als Kultur des Buches ein, in der Buchlesen zum Menschen mache. Diese humanistische Vorstellung kommt in der französischen Kolonialideologie, kurz: der tubaab Ideologie zum Tragen. In ihr wird das Menschwerden der Kolonisierten an das Erlernen der französischen/westlichen Buchkultur (*éducation française, éducation occidentale*) gekoppelt. Die Ideologie beruht auf rassistischen Annahmen über eine etwaige Buch- bzw. Menschlosigkeit der kolonisierten Gesellschaft, die die koloniale Mission Frankreichs erforderlich mache. Der Blick in die Gegenwart offenbarte, dass die Idee, dass das tubaab Buch ‚menschlich‘ mache und daher nach Afrika zu exportieren sei, in entwicklungspolitischen Diskursen mit Beständigkeit aufgegriffen wird. Wichtig ist, dass in der Entwicklungshilfeprogrammatik eine Verschiebung von basaler hin zu höherer Bildung für Afrikanische Frauen vorgenommen wird, die an der Reproduktion klassistischer Strukturen der ‚Exzellenz‘ beteiligt ist.

Im abschließenden Kapitel wendete ich mich der Wirkung der tubaab Bildungsideologie (Bibliophilie, Buchkultur) auf den zeitgenössischen postkolonialen Alltag zu. Von einem subjektivierungstheoretischen Standpunkt aus zeigte ich, wie sich die weiße Frau über die Performanz ihrer Näher zum Buch/zur Bildung als tubaabesse verwirklicht. Die tubaabesse stellte sich als vergeschlechtlichte koloniale Subjektposition heraus, der im kolonialen Zusammenhang gegenüber Schwarzen, den Kolonisierten, eine Machtposition zukommt. In diesem Zusammenhang musste auch darauf eingegangen werden, dass tubaabité/Belesen sein

aufgrund ihrer assimilatorischen Ausrichtung prinzipiell auch Schwarzen Frauen ermöglicht, sie zu appropriieren und Macht aus ihr zu schöpfen. Allerdings stellen die tubaab Subjektivierungsprozesse Schwarzer Frauen ein ambivalentes Unterfangen dar, da tubaabisierung aus antikolonialer Widerstandsperspektive nicht als Befreiung, sondern als Unterdrückung interpretiert und abgelehnt wird. Die Verwicklung von Bildung und Entwicklungsindustrie unterstützt indessen die Brisanz der Verortung als Schwarze belesene Frau in der Postkolonie. Dementsprechend stehen Frauen auf der Suche nach dem Glück der Gebildeten vor der zerreißen Wahl zwischen Verrat und Verrat – Verrat an der dekolonisierten Gesellschaft zur einen und Verrat frauenrechtlicher und eigener Ideale zur anderen Seite. Zwei Aspekte von weißsein traten in diesem Kapitel deutlich hervor: Erstens, dass weißsein eng an Belesenheit – und damit an Klasse – gekoppelt ist, und zum anderen, dass Rassifizierung ein Prozess ist, der durch soziales Handeln entsteht, sprich, keine Essenz besitzt. Dies wurde insbesondere im Hinblick auf Subjektpositionen Schwarzer Frauen sichtbar, die aufgrund ihrer Dynamik und Hybridität unweigerlich als erneuert/erneuernd auftreten. Das Kapitel untermauert die rassismuskritische Einsicht in die Instabilität der Konturen von weißsein/tubaabité und erinnert an die Freiräume für Subversion und Transformation.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Bildungspolitiken weniger zum Glück Afrikanischer Frauen beitragen als an der (Re-)organisation von Kapital, das, wie Mohanty betont, von rassistischen, patriarchalen, heterosexistischen Herrschaftsbeziehungen abhängt und sie verschärft (Mohanty 2003a, p.510). Die Relevanz entwicklungspolitischer Intervention auf dem Gebiet der Bildung vergegenwärtigt die Signifikanz der These der postkolonialen Theorie, dass Developmentalismus ein zentraler Motor kapitalistischer Rekolonisierungsprozesse ist. Vor diesem Hintergrund hinterlassen Bildungsideologien, mitunter symbolisiert durch das Diplom oder das Buch, bei vielen der Personen, mit denen ich in Dakar sprach, ein ambivalentes Gefühl. Aufgrund des Mangel an Analysen zu den Repräsentationen von Schule, die an den Perspektiven der Vielen ansetzen (Lange 2003, 156), bleiben solche Standpunkte in der tubaab Wissenschaftsproduktion marginalisiert. Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag, diese Lücke zu füllen.

Die Praxis des offenen und in-vivo Codierens half mir dabei die theoretischen Konzepte ganz besonders nah am Alltagsverständnis zu entwickeln, wie etwa das ‚Glück‘, ‚tubaabité‘, die ‚Jagd nach Diplomen‘, das ‚Hier‘, das ‚Dort‘, das ‚Papier‘, das ‚Buch‘... Ein reichhaltiges Kontextmaterial nach dem Grundsatz ‚All is Data‘ war fruchtbar, um ein vertieftes Verständnis dieser Konzepte des Alltags zu gewinnen: Auf welchem sozialen Hintergrund kommt ihnen

Bedeutung zu? Welche Geschichte haben sie? Wie sind sie mit anderen Konzepten verflochten? Der Einschluss vielfältiger Materialsorten unterstützte die Beantwortung dieser Fragen. Das Resultat ist eine Theorie, bei der, wie die Grounded Theory es als Gütekriterium vorgibt, Konzepte und Daten aufeinanderpassen (*fit*). Damit einher geht, dass die theoretischen Kategorien genauso miteinander vermischt sind wie im Alltag, wie beispielsweise tubaabité und Glück, die beiderseits zu zentralen Analysekategorien heranwuchsen und um den Status der alleserklärenden Schlüsselkategorie (*key category*) konkurrierten. Ich entschied mich schließlich für die Erzählung einer Geschichte (*storyline*), in der die postkoloniale Meritokratie unter dem Prisma des Glücks evaluiert wird, und stellte den Bezug zu tubaabité in einem Unterschnitt her. Die Verschränkung der beiden Konzepte artikuliert sich mitunter darin, dass

- tubaab Bildung die Bildung ist, die ‚glücklich‘ macht (ein anderes Wort für ‚menschlich‘),
- tubaab Buchkultur ausschlaggebend dafür ist, ob eine Person als ‚glücklich‘ gilt,
- hegemoniales Glück eine tubaab Norm darstellt, eurozentristisch konstruiert wird,
- die Bildungsjagd eine Jagd nach Glück repräsentiert,
- der Zugang zum Glück der Gebildeten mit der Affiliation zu tubaabité korreliert,
- die Position der Glücklichen mit der Machtposition von tubaab-esse-s zusammenfällt,
- der Glücksgehalt von Diplomen mit ihrer Nähe zur tubaabité zusammenhängt,
- die tubaab Welt als ‚glückliche‘ Welt imaginiert wird,
- die tubaabesse als ‚glückliche‘ belesene Frau,
- die koloniale tubaabisierungsmission als Glücksmission,
- die tubaabisierte Schwarze Frau als ‚glücklich‘ gemachte Frau,
- die nicht-tubaabisierte Schwarze Frau als die ‚noch-nicht-glücklich‘ gemachte Frau
- usw. usf. ...

Die datenbasierte Entwicklung der Konzepte brachte ein neuartiges Vokabular hervor, das den Analysegegenstand aussagekräftig reflektiert und wissenschaftlich etablierte Kategorien ergänzt.

Feminismus gefährlich machen²⁷⁰

Diese neue Sprache lässt sich indessen über die hiesige Studie hinaus für die Entwicklung neuer Fragestellungen verwenden. Angesichts dessen, dass sich tubaab Glück aus der Perspektive der Kolonisierten vielmehr als ein Glück, das ihnen entweder vorenthalten oder abgesprochen wird, bzw. als ‚Unglück‘ manifestiert, ist zum Beispiel interessant, ob tubaab Glück unterdrückte Gruppen überhaupt glücklich machen kann. Frauen* bewegen sich in einem globalisierten Kontext, in dem die Aspiration, belesene Frau (tubaabesse) zu werden, beständig genährt wird: Wir kennen die Plakate, auf denen weiße Business-Frauen inszeniert werden – laufsteg- und bürokompatibel, dem Traum der glücklichen Karriere entgegenschauend.

Abbildung 14: Der große Traum der tubaabesse (2017)²⁷¹



²⁷⁰ Von „*Make feminism a threat again*“ – Slogan der Demonstration zum Internationalen Frauentag in Berlin am 8. März 2017 (Notizen 2017).

²⁷¹ Werbung in Berlin-Kreuzberg 2017 (ebd.).

Auch Bilder, die den Traum der Schwarzen Karrierefrau repräsentieren, kursieren zunehmend. Sie erzählen, dass Schwarze Frau* Zutritt zum tubaab Glück erlangt haben – als Teil der „13 Hottest People In Finance“²⁷² oder des Frauengipfels zu den G20 in Berlin.²⁷³

Die Figur der tubaabesse bzw. der belesenen Afrikanerin symbolisiert glücksverheißende, erfolgreiche Modernität. Feministisch orientierte Analysen, Erfahrungsberichte und Interventionen belesener Frauen stellen die glücklichen Effekte dieses *Hoffnungsbilds* jedoch infrage. Zu thematisieren ist erstens die Komplizenschaft der tubaabesse mit neoliberalen, neokolonialen Diskursen, die auch ihr selbst zum Verhängnis wird, da sie ihr den Weg verbauen eigene Unterdrückungserfahrungen innerhalb von tubaabité zu adressieren. Mit Widersprüchlichkeiten ist auch die belesene Afrikanische Frau konfrontiert. Allerdings auf eine spezifische Weise, die aus ihrer intersektionalen Verortung als kolonisierte/Schwarze Frau herrührt. Ich möchte ausblickend darauf schauen, wie aus emanzipatorischer feministischer Sicht mit der widersprüchlichen Position belesener Frauen umgegangen werden kann, oder anders gesagt: wie Feminismus wieder *gefährlich*, sprich, zu einem emanzipatorischen Hoffnungsbild gemacht werden kann.

In Bezug auf die Arbeitsverhältnisse, in denen sich Frauen in westlichen Kontexten befinden, legen kritische Perspektiven nahe, dass sexistische Stereotype zu ungleichen Karrierechancen und Löhnen sowie Mehrfachbelastung führen. Dies lasse den Traum vieler *working girls* zerplatzen.²⁷⁴ Fatema Mernissi lädt dazu ein, den Einschluss der belesenen Frau in das Konzept des Westens zu hinterfragen, wenn sie aufzeigt, dass Frauen, auch wenn sie der Bildung (dem Buch) nah sind, sexualisiert werden. Der folgende Auszug aus ihrem Buch *Le Harem et l'Occident* (Der Harem und der Westen) (2001) beschreibt diese Form modernen Sexismus in belesenen Kreisen. Er schildert eine Szene, in dem sich die Autorin mit dem französischen Journalisten Jacques über Christiane, eine prominente französische Buchkritikerin, unterhält.

²⁷² Portrait der Kenianerin Ann Matthews in: *The 13 Hottest People in Finance: 2017 Edition* im Blog *Guest of a Guest*, 09.05.2017 (<http://guestofaguest.com/new-york/finance/the-13-hottest-people-in-finance-2017-edition&slide=5>, 10.05.2017).

²⁷³ Siehe die Bildergalerie des Webauftritts der Frauenkonferenz W20 im Rahmen der G20 in Deutschland 2017 (http://www.w20-germany.org/de/programm/gallery/?tx_yag_pi1%5Bc19%5D%5BalbumUid%5D=2&tx_yag_pi1%5Bc19%5D%5BgalleryUid%5D=1&tx_yag_pi1%5BitemListc19%5D%5BpacerCollection%5D%5Bpage%5D=5&tx_yag_pi1%5Baction%5D=list&tx_yag_pi1%5Bcontroller%5D=ItemList&cHash=f877bf3e8daedcb5026fa0ba5cfc6ee, 10.5.2017).

²⁷⁴ In Anlehnung an *Le Rêve brisé des working girls* (Der geplatzte Traum der workings girls) (2013) von Claire Léost.

Er erzählte mir [...], dass Christiane seine Lieblingsodaliske hätte sein können, wenn sie nur nicht so selbstsicher gewesen wäre. Auf mein Nachhaken hin erklärte er mir, dass alle Männer [Christianes] Charme unterliegen. „Die meisten *Schriftsteller* sind mehr oder weniger verliebt in sie, und wir, die *Journalisten*, reden von ihren *Büchern* einfach nur, um das *Glück* [*la chance*] zu haben ein Glas Champagner mit ihr zu trinken. Das gibt Ihnen eine Vorstellung über die Größe [Christianes] Harems...“

Ohne jeden Zweifel sind die Männer in Paris von Frauen angezogen, die in ihrem Beruf erfolgreich sind [*réussir*]. Aber Jacques stellte klar, dass er Konkurrenz nicht ertrage, und dass er, wenn er mit Christiane zusammenleben müsste, mit ihr auf eine einsame Insel ziehen würde. (94f., Herv. C.B.)

Die Tendenz, Frauen, die erfolgreich Schreiben und Lesen, gemeinhin nicht zu „lieben“, weil sie als „gefährlich“ gelten (Heidenreich 2012, 17, 15) und zu delegitimieren, interpretiert Mernissi als Effekt der Kant'schen Idee, dass weibliche Anziehungskraft durch den Zuwachs an Wissen verloren gehe (98):

Weiblichkeit, das ist Schönheit. Männlichkeit, das ist das Sublime. Das Sublime, das ist natürlich die Fähigkeit zu denken, sich zu vom Tier und der physischen Welt abzuheben. (99)²⁷⁵

Auch wenn die tubaabesse die Hürden zu überwinden vermag und belesen und erfolgreich wird, tragen alltägliche Momente der Delegitimierung – wie hier in Form von Liebesentzug – dazu bei, dass sie in eine weiblich vergeschlechtlichte, unterlegene Position gezwängt wird. Eine wichtige historische Entwicklung des tubaabesse-Modells ist, dass Karriere/Belesen Frauen heute auf den ersten Blick nicht unattraktiv macht. Das oben angeführte Bild der ‚laufstegkompatiblen‘ Karrierefrau ist ein gutes Beispiel für die Popularität dieser Idee: Frauen können gleichzeitig belesen/erfolgreich *und* attraktiv sein. Allerdings bleibt das Risiko, dann nicht mehr *liebenswert* zu sein – und hier sei die affektive Dimension beachtet –, bestehen, solange sich die neugewonnene Anerkennung auf das Körperliche beschränkt. Repressive Vergeschlechtlichung bleibt in der Sphäre normalisierter Familienverhältnisse aufrechterhalten.

Maria Lugones fasst die Ambivalenz der tubaabesse Position zusammen, die entsteht, wenn sie sich als befreit inszeniert, und stellt den Bezug zu weißsein und Kolonialität her:

Sexual purity and passivity are crucial characteristics of the [*marriageable*, C.B.] white bourgeois females who reproduce the class and the colonial and racial standing of bourgeois, white men. But equally important is the banning of white bourgeois women from the sphere of collective authority, from the production of knowledge, from most control over the means of production. Weakness of mind and body are important in the reduction and seclusion of white bourgeois women from most domains of life, most areas of human existence. The gender system is heterosexualist, as heterosexuality permeates racialized patriarchal control over production, including knowledge production, and over collective authority. Heterosexuality is both compulsory and perverse among white bourgeois men and women since the arrangement does

²⁷⁵ Siehe Kapitel 4, Das ‚menschlich‘ machende Buch.

significant violence to the powers and rights of white bourgeois women and serves to reproduce control over production and white bourgeois women are inducted into this reduction through bounded sexual access. (Lugones 2007, 206)

In der Rolle der Botschafterin westlicher Buchkultur und feministischer Emanzipation symbolisiert die ‚glückliche tubaabesse‘ die demokratischen Errungenschaften westlicher Nationen. Dabei täuscht die Idee des ‚feministischen Westens‘ darüber hinweg, dass Belesen patriarchy Strukturen nicht aufgehoben hat. In diesem Sinne wird der tubaabesse ihr Image zum Verhängnis, weil es die Benennung patriarchaler Unterdrückung im Westen unwirksam macht. Zillah Eisenstein (2004) stellt indessen klar, dass diese Form des Silencing ein westliches modernes, sprich, ein tubaab Phänomen sei, das in Komplizenschaft mit transnationalen Märkten stehe. Ihr Zitat ist mit Blick auf das Plakat mit der tubaabesse im Anzug zu lesen.

Given the silencing of women’s lives and struggles in political discourses like modernity, it becomes even more troublesome to connect feminisms with terms like ‚Western‘, or ‚modern‘. [...] Instead, women are captured by modernity – and its global capitalist markets – as for sale, as in „feminism for export“. *Glitzy advertisements of beautiful women fantasize the freedom of the West. Well-dressed and fashionable women image the promise of democracy.* Women of the West are exported to the rest of the global ‚community‘ as CEOs or porn stars [or, CEOs and porn stars, C.B.]. Mass marketing turns feminism into a consumerist self-help market and feminisms’ possibilities are de-radicalized as a marketing device of First World markets. In these instances the radical possibilities of feminisms are truncated and the struggle for humane democracies is vaporized. Meanwhile a majority of the women across the globe – inside and outside the West – are living and working harder than ever. (192)

Rassismus- und Kolonialismuskritik wird ausschlaggebend dafür sein, Feminismus in westlichen Kontexten zu repolitisieren bzw. Feminismus wieder gefährlich zu machen.

Auch belesene Schwarze Frauen unterliegen diesen Formen der Marginalisierung – sei es in westlichen Kontexten (Essed 1991; Gutiérrez Rodríguez 1999) oder Afrikanischen – und zwar auf intersektionale Weise, da sich der Einfluss von Rassifizierungs-/Kolonisierungsprozessen bemerkbar macht. Erstens ist hervorzuheben, dass sie ähnliche Diskriminierungserfahrungen machen, wenn sie mit „allen Diplomen gewappnet“ (*bardées de diplômés*)²⁷⁶ den Arbeitsmarkt betreten. Sexistische Stereotype und Praktiken sind an der Basis dieser Ausschlüsse.²⁷⁷

²⁷⁶ Alltägliche Redewendung (Notizen 2016).

²⁷⁷ Ausschlüsse finden im privaten Arbeitsmarkt statt, aber auch auf der Ebene der Verwaltung des senegalesischen Staates, in der, wie Fatou Sow (1997) erklärt, die Gleichstellung von Frauen* per Gesetz zwar verordnet wurde, Frauenleadership aber Lippenbekenntnis bleibt. Sie beschreibt eine Kultur des Staates, in der Arbeitsstunden, Personalstrukturen wie auch Inhalte patriarchal strukturiert sind, in der sich Frauen unterordnen müssen und darauf zu achten haben, nicht ‚zu feministisch‘ zu wirken, und die Qualität ihrer Arbeit gegenüber die von Männern unverhältnismäßig streng bewertet werde. Sow sieht die Problematisierung der Vergeschlechtlichung der Staates für die Effektivität von Demokratisierungsprozessen als ausschlaggebend an (9, 20ff.).

Belesenheit schlägt sich auf die vergeschlechtlichten Beziehungen des Alltags nieder: Wie bei weißen Frauen steht bei Schwarzen belesenen Frauen die Attraktivität auf dem Spiel (im Sinne von *marriageable*), sodass es einigen ratsam erscheint, „lieber auf lange Studien zu verzichten, um den Seelenverwandten zu finden.... Vor allem als Frau!“²⁷⁸ Im Roman *Mes Hommes à Moi* (2008) geht Ken Bugul auf das getrübt Verhältnis zwischen Afrikanischen Männern und Afrikanischen belesenen Frauen ein und beschreibt die patriarchale Kontrolle, die eine belesene Frau erfährt, als eine verdreifachte.

Wenn ich mich mit einem [meiner beiden belesenen²⁷⁹ Freunde] separat traf, wollte jeder von ihnen mit mir ins Bett und war dazu bereit, schlecht über den Anderen zu reden, um ans Ziel zu kommen. Das war der Zeitpunkt, an dem ich verstand, dass sich eine Frau doppeln musste, oder gar verdreifachen. Es gab eine Frau, die nicht intellektuell sein konnte wie ein Mann, wegen ihres Geschlechts [*sexe*]. Es gab eine Frau des Konsenses, die alles akzeptierte, um an der Seite der Männer zu stehen. Es gab Frauen von Intellektuellen. Im Allgemeinen waren sie sehr schön oder hatten *Glück* [*du chien*; äquivalent zu: Schwein haben] [...]. Das Geschlecht [*sexe*] machte, dass Frauen eingeschlossen waren und sich nur schmerzhaft als etwas Anderes geben konnten. [...] Sobald man eine Frau war, war dieser Aspekt vordergründig und man war unfähig eigenverantwortlich zu handeln, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ins Bett zu gehen, mit wem man wollte, oder gar keinen Sex zu haben. Das, was mich am meisten enttäuscht hatte, war nicht, dass sie so von mir gesprochen hatten, sondern weil ich angenommen hatte, dass sie andere Konversationsthemen haben. Ich sah in ihnen [Belesene], die sich der komplexen Tragödie der Welt bewusst waren und sie heilen wollten durch Diskurse, Worte, ein Verb und Kohärenz. (21)

Die Sexismuserfahrungen Afrikanischer/Schwarzer belesener Frauen verlaufen teils parallel zu denen der tubaabesse. Als Schwarze Frauen erfahren sie tubaabité allerdings auch anders als sie. Zum Beispiel erfahren sie Marginalisierungen rassistischer Natur, die der patriarchalen Kontrolle hinzukommen und sie verkomplizieren.²⁸⁰ Indem ihnen etwa die absolute Nähe zu weißsein abgesprochen wird, stellt die Annäherung an tubaabité für auch eine Quelle für Unglück dar (Ahmed 2010, 152).²⁸¹

Wie die weiße Frau ist auch die Figur der belesenen Afrikanerin Symbol für die patriarchale Nation, was ihre Unterdrückung paradox macht. Ein Unterschied allerdings, dass sie eine Schwarze Nation repräsentiert: Die ‚belesene Senegalesin‘ verkörpert die modernisierte, unabhängige Afrikanische Nation Senegal. In ihr wird Schule mit ideologischen Diskursen

²⁷⁸ Titel eines Eintrages im Afrikanischen Blog *Culture Femme*, 31.10.2010 (<http://www.culturefemme.com/2010/10/31/lu-sur-le-web-pour-trouver-lame-soeur-mieux-vaut-eviter-les-etudes-longues-surtout-si-on-est-une-femme/>, 13.02.2013).

²⁷⁹ Ich habe ‚*intellectuel*‘ mit ‚belesen‘  bersetzt.

²⁸⁰ Siehe zum Beispiel Touré in *Les Nouveaux Nègres* in *Enquête+*, 07.03.2013 (<http://www.enquetepius.com/content/les-nouveaux-nègres>, 08.03.2013).

²⁸¹ Kapitel 4, Die tubaabité der kolonialen Bibliothek, Kapitel 5, Schwarze Frauen und die tubaabité der Entwicklung.

belegt: Schule gilt als Motor für nachkolonialer Freiheit, Entwicklung und Modernität (N'Doye 1983 zitiert in Seck 1993, 13; Barnes 2007, 13; Mama 2003, 108)... Allerdings wirkt sie als Staatsapparat vergeschlechtlichend und heteronormativ. Eher als ein Ort der Befreiung der gesamten Nation, entpuppt sie sich als Ort „of the new-men for the new-men“ (Barnes 2007, 12). Darin spiegelt sich, wie sich Dekolonisierung, bei deren Dämmerung neue Formen der Vergesellschaftung und des Menschseins stehen sollten, auf den Konflikt zwischen konkurrierenden Männlichkeiten verengt.²⁸² In diesem Sinne bringt die Dekolonisierung durch Bildung, wie sie bislang gestaltet ist, der belesenen Frau auch nicht das Glück der Dekolonisierung.

Soziologie der klandestinen Glücke

Um der Untergrabung feministischer Emanzipationsprozesse durch das Glück entgegenzuwirken und Feminismus wieder gefährlich zu machen, sind Fanons Gedanken zu Dekolonisierung überaus wertvoll. In *Die Verdammten dieser Erde* (1961) wendet er sich radikal dagegen, Dekolonisierung auf der Grundlage des ‚europäischen Modells‘ zu vollziehen und ein „drittes Europa“ zu schaffen, mit europäisch inspirierten Staaten, Institutionen und Gesellschaften. Auch auf diskursiver Ebene dürfe das ideologische Projekt Europas, das „*esprit européen*“ (europäischer Geist), nicht kopiert werden. Schließlich diene es als Legitimationsgrundlage für die Gräueltaten westlicher Politik und die Persistenz von Klassismus und Rassismus (Fanon 1961, 674, 676). Seine Position ist indessen universalistischer humanistischer Absicht.

Looking at Europe, its styles and techniques, Fanon argues that he sees only „a succession of negations of man, an avalanche if murders,“ and a bourgeoisie which proclaims the „essential equality between men“ (WE, 163) while murdering everywhere (WE, 311). [...] Europe must be rejected not because it speaks of humanism, and not only because it speaks hypocritically, but because its promise, its intellectuals and its workers, on whose shoulders the task has rested, have also failed. Europe must be foresworn because there the dialectic of liberation has become „the logic of equilibrium.“ The dialectic, which never belonged exclusively to the Europeans anyway, has to be delinked from a Europe which has become antidialectical. The European is no longer the site for ideas of liberation. (Gibson 2003, 192f.)

²⁸² Mama 2003, 106, 116f., 120; Diaw 2007, 7, Diaw 2006 zitiert in 2007, 11; Barnes 2007, 1, 17; Fanon 1961, 676.

Deshalb schreibt Fanon:

Wenn wir Afrika in ein neues Europa, Amerika in ein neues Europa verwandeln wollen, sollten wir das Schicksal unser Länder den Europäern anvertrauen. Sie werden es besser wissen als die Gescheitesten unter uns.

Aber wenn wir wollen, dass die Menschheit ein Stück fortschreitet, wenn wir sie auf eine andere Ebene bringen wollen als die, auf der sie Europa zum Ausdruck gebracht hat, *dann müssen wir erfinden, müssen wir entdecken.*

Wenn wir den Erwartungen unser Leute gerecht werden wollen, müssen wir woanders suchen als in Europa. [...]

Für Europa, für uns selbst und für die Menschheit [...] müssen wir erneuern, ein neues Denken entwickeln, müssen wir versuchen, einen neuen Menschen auf die Beine zu stellen. (Fanon 1961, 676, Herv. C.B.)

Bezogen auf das tubaab Glück ist Fanons Aufruf zur Erneuerung als eine Aufforderung zu verstehen, sich auf die *Suche nach erneuernden Glücksmodellen, nach erneuernden Hoffnungsbildern* zu machen, die das hegemoniale Glück subvertieren und überschreiten. Der Entwurf neuer Glücksbilder kann sich indessen von Vorhandenem inspirieren lassen, von den subkulturellen verstreuten Hoffnungen, Glücksvorstellungen und Zukunftsvisionen, die durch die hegemoniale Kultur unsichtbar gemacht oder gar in Klandestinität gezwungen werden – zum Beispiel, wenn sie nicht als Glück anerkannt werden oder als Unglück oder Gefahr delegitimiert werden. Ohnehin werden sie in widerständigen an den Rändern der Gesellschaft unentwegt ausgetauscht. Sie können aber auch soziologisch analysiert und vertieft werden, in einer *wütenden*²⁸³ *Soziologie der klandestinen Glücke*. Sie wird von der Grounded Theory profitieren, die sie dazu ermutigt, offen zu bleiben und Kategorisierungen hinauszuschieben, kreativ zu sein und neue Categoriesysteme in neuen Sprachen zu entwickeln, die auch der Wut und der Hoffnung Platz einräumen, sprich, indem sie sie dazu ermutigt *zu erfinden*.

Die Soziologie der klandestinen Glücke könnte im Hinblick auf Dekolonisierungsprozesse herausarbeiten, welche alltäglichen Formen der Kritik und des Widerstandes gegen ‚glückliche Buchkultur‘ Kolonisierte produzieren und wie sie Bibliophilie reformulieren. Da das Ende des tubaab Glücks das Ende der Kolonisierung bedeutet (Ahmed 2010, 125), haben diese Praktiken einen emanzipatorischen Wert. Episoden wie die folgenden, in denen drei People of Color den Zwängen der Buchkultur, des Papiers und der Diplome *nicht* gehorchen und sie als Unverstand demaskieren, können solchen Studien als Ausgangspunkt dienen.

Ich bin zu Besuch bei Andimba in Neukölln und wir unterhalten uns über Akademiker. Er ist ihnen gegenüber skeptisch. Er erzählt, wie er eines Tages Freunde besuchte, die studierten und

²⁸³ Siehe die *Carte en Colère* (wütende Karte) in Kapitel 2, *Postkoloniale Differenzen*.

wahnsinnig viele Bücher zu Hause hatten. Andimba habe sich nichts vormachen lassen wollen: „Ja: [spielt affektierten Ton nach] ‚Wir haben so viele Bücher zu Hause‘ heißt, dass ihr *intelligent* seid oder was? Bücher da, da und da – und noch ein Regal im Flur und im Wohnzimmer eine ganze Regalwand voll.‘ Der Mann studiert, das heißt, er hat mal studiert. Aber wofür braucht man so viele Bücher, Céline? Ich fragte, ob sie die alle gelesen haben, da sagen sie: ‚Naja nicht ganz...‘ *Weißt du, ich habe Bücher, aber die sind alle da unten, in dieser Kommode.* Wozu muss man die zeigen?“ Ich erzähle von der Antibibliothek von Umberto Eco, bei dem es darum geht, nicht Bücher zu akkumulieren und zu lagern, sondern Bücher in der Bibliothek zu haben, die benutzt werden, noch ungelesen sind, noch zirkulieren. Andimba findet das Konzept gut. Wir kommen auf das Lesen zu sprechen: „Es gibt Leute, die lesen vier, fünf Bücher auf einmal! Ich brauche Zeit für ein Buch, ich lese es von Anfang bis Ende. Aber wenn mir ein Buch nicht von Beginn an gefällt, höre ich nach der ersten Seite auf.“ (Notizen 2012)

Farrokh und ich stehen am S-Bahnhof Eberswalder Straße. Er erzählt: „Als ich nach Deutschland kam, bekam ich auf einmal Briefe. Erst einen, dann am nächsten Tag noch einen, anschließend zwei gleichzeitig. Briefe ohne Ende. Ich habe dreißig Jahre in Iran gelebt ohne Briefe – und jetzt...“ Er zeigt mir den Rügebrief seiner Schule an das Jobcenter wegen Verspätungen, Fehlzeiten und ‚mangelnder Disziplin‘. Ich mache mir Sorgen. Er will mich beruhigen. Und zwar, indem er den Brief als Zeichen seiner Irrelevanz *zerreißt* [!]. Was mich nur noch mehr beunruhigt, denn meine Sozialisation ermahnt mich, solche Briefe auf jeden Fall aufzuheben. Ich schaue ihn fassungslos an. Bevor er die Papierschnipsel endgültig *wegschmeißen* kann, nehme ich sie an mich und stecke sie ‚zur Sicherheit‘ in meine Tasche. Ein paar Tage später schmiss ich sie weg. (Notizen 2014)

Ich bin frisch in Dakar gelandet und laufe mit Khadija über den Markt in HLM. Seit unserem Interview sind drei Jahre vergangen und es ist kein Job in Sicht. Wir sind hier, um einen großen Eimer mit eisgekühlten Wasserbeuteln zum Markt zu bringen, die sie *en détail* [einzeln] bei ihrem Schneider verkauft, um sich einen kleinen Nebenverdienst zu machen. Das sei praktisch, sagt sie, weil es sie nichts koste, sie nur morgens und abends hingehen müsse. „Jeder Franc kommt in eine Box. Wenn es genug ist, will ich in etwas Größeres investieren.“

Daraufhin kommt sie auf unser Thema der Diplome und Karriereaussichten zurück: „Sicher, Diplome sind gut, aber es ist nicht jedem gegeben [, damit auch einen Job zu bekommen, C.B.]. Man muss einen anderen Weg finden. Mohamed [ihr Ehemann] beklagt sich, dass ich so viele Diplome umsonst gemacht habe. Ich sage ihm dann, dass das nicht umsonst war. Deine Kenntnisse kannst du auch in anderen Bereichen einsetzen. Und wenn du die Diplome irgendwann brauchst, hast du sie.“ Sie rät: „Finde einen Weg, ein *petit business* [kleines Business] aufzubauen. Zum Beispiel machen das viele Frauen, die hin und her fliegen, so, dass sie billig im Schlussverkauf Klamotten kaufen und dann in Dakar wiederverkaufen. Das ist sehr lukrativ. Es gibt sehr reiche Leute, die nie die Schulbank gedrückt haben [*Il y a des gens très riches, qui n'ont jamais fait les bancs.*]“

Khadija hat sich entschieden, erstmal nicht ihren Bac+5-Abschluss [Äquivalent zu Master] fertigzumachen. Nach der langen erfolglosen Bewerbungsphase hatte sie erstmal genug davon: „Ich war total entmutigt. Nicht einmal ein Praktikum hatte ich bekommen. Und dann bedeutet ‚*stage*‘ [Praktikum] ja auch nichts. Ich kenne einen, der nach zwei Jahren Praktikum vor die Tür gesetzt wurde. ... Bac+4 reicht erstmal. Wenn ich sich eine solide Basis habe, kann ich das Bac+5 nachholen.“ (Notizen 2015)

Wissenswert ist, dass Arbeit und Bildung in Afrikanischen Kontexten, vornehmlich in der *économie populaire*, der Graswurzel-Ökonomie, stattfinden, wo der Einfluss formaler Kriterien

begrenzt ist. Frauen* sind überproportional in ihr aktiv.²⁸⁴ Das *Leben an den Rändern der tubaabité* ist also im Grunde das *Leben der Vielen*. Die soziale Relevanz der Graswurzel-Ökonomie und der von ihr ausgehend gestalteten Leben ist nicht zu unterschätzen:

Die Graswurzel-Ökonomie ist heute zum essentiellen Sektor für die soziale Regulierung geworden, da sie, indem sie Selbstständigkeit favorisiert, den jungen Menschen, die Opfer von Schulversagen sind, und den „Entwerteten“ neue Zugänge ermöglicht. [...] Aufgrund ihres Reichtums und der hohen Zahl an Arbeitsplätzen, die sie schafft, kann sie, wenn sie gut strukturiert, eingerahmt und entwickelt ist, eine wirkliche Alternative im Kampf gegen Armut sein. (Goudiaby u. a. 2012, 78)

Ausschlaggebend für die tubaabitékritische Betrachtung der Praktiken der Vielen ist ein Verständnis, das anerkennt, dass die Subalternen (die, die ‚befreit‘ werden sollen) *bereits Leute (people)*²⁸⁵ sind; Leute, die die Prekarisierungsprozesse des transnationalen Kapitalismus unter hohen Anstrengungen auffangen, indem sie ihre Familien und *extended* Gemeinschaften an den Rändern der tubaabité unterhalten. Auf der Grundlage eines tradierten lebenskundigen technologischen Geschicks und erfinderischer Verhältnisse zum Glück sind die Vielen Autor*innen alternativer Zukunftsperspektiven (Diome 2013, 152; Diop 2010, 73, 77, 79).²⁸⁶ Sie öffnen den Raum für emanzipatorische Glücksperspektiven:

To leave happiness for life is to become alive to possibility. (Ahmed 2010, 78)

Es sind die Lebensstrategien der Vielen, die zwar Teil des Kapitalismus sind, aber nicht kontrollierbar, nicht voraussehbar, die die kapitalistische Produktionslogik konterkarrieren (Povinelli 2010, 90; Steyerl 2009). Werden diese Glücksmodelle intelligibel, denkbar, kann die Produktivität der Leute, die ihr Wissen und Einkommen außerhalb des formalen Sektors erzielen und hegemoniale Bildung zum Teil gezielt boykottieren, anerkannt werden.

²⁸⁴ Almeida-Topor und Coquery-Vidrovitch 1992; Goudiaby u. a. 2012; Freire 1970; Freire und Macedo 1987; République du Sénégal 2013, 150.

²⁸⁵ Achille Mbembe bei der Vernissage von *Chronik einer Revolte* im Haus der Kulturen der Welt in Berlin, 2012; Ahmed 2010, 196.

²⁸⁶ Im Roman *Celles qui Attendent* beschreibt Fatou Diome sie in einer Dakarer Szene:

Die Reparatere beweisen eine Expertise, die die besten Ingenieure der großen westlichen Firmen blaß werden lassen würden. Hier sie man einen analphabeten Mechaniker, der eine Maschine ausbeult und wieder hochfährt, Stück für Stück, ohne in ein einziges Handbuch zu schauen. Und wenn ein Teil fehlt, was fast immer der Fall ist, baut er eine nach seinem Wissen und schafft es, einen Motor anspringen zu lassen, von dem man sich gar nichts mehr erhoffte. Mit den erforderlichen Devisen für den Aufbau einer autonomen Industrie und so gewitzten Leuten, um sie zu bedienen, würde sich Afrika sicherlich im Galopp in seine Zukunft werfen. (Diome 2013, 152)

Von den Vielen ist viel zu lernen für die Entwicklung neuer Alltagsverständnisse. Sie sind widerständige Philosoph*innen, die Unsinn dekonstruieren und neuen Sinn produzieren, die Glück erfinden.²⁸⁷ Ihre Archive sind seit jeher ein zentraler Produktionsort antikolonialen Wissens – *obwohl* sie nur teilweise verschriftlicht sind (Gibson 2003, 198f.). Ahmed (2010) nennt solche widerständigen Wissensarchive „Archive der *Unglücklichen*“ (196), wobei sie Unglücklichsein nicht pejorativ bewertet, weil es Grundlage für Befreiung ist:

The political will to be affected by unhappiness could be rewritten as a political freedom. We would radicalize freedom as the freedom to be unhappy. The freedom to be unhappy is not about being wretched or sad, although it might involve freedom to express such feelings. The freedom to be unhappy would be the freedom to be affected by what is unhappy, and to live a life that might affect others unhappily. *The freedom to be unhappy would be the freedom to live a life that deviates from the path of happiness*, wherever that deviation takes us. It would thus mean the freedom to cause unhappiness by acts of deviation.

I am not suggesting that our aim is to cause unhappiness. It is not that unhappiness becomes our telos: rather, if we no longer presume happiness is our telos, unhappiness would register as more than what gets in the way. When we are not longer sure of what gets in the way, then „the way“ itself becomes a question. [...]

There is joy, wonder, hope, and love in in sharing deviation. If to share deviation is to share what causes unhappiness, even joy, wonder, hope, and love are always living with rather than living without happiness. (Ebd., 195f.)

Der Blick auf die Glücksmodelle der Vielen bzw. auf die Praxis der Unglücklichen soll nicht das Ziel verfolgen, neues hegemoniales Glück zu produzieren. Wie jede Wahrheit sind Glücksformen situativ, partiell und begrenzt (ebd. 166; Haraway 1988). Gerinnen sie zu dominanten Normen, wirken sie repressiv. Vielmehr geht es darum, sich von Glück zu verabschieden und sich darauf zu konzentrieren, dass Hoffnungsbilder geöffnet bleiben.

Nein, wir wollen niemanden einholen. Aber wir wollen kontinuierlich laufen, in der Nacht und am Tag, in Gesellschaft des Menschen, aller Menschen. Es geht nicht darum, die Karawane in die Länge zu ziehen, denn dann erkennt keine der Reihen mehr die, die ihr vorausgeht, die Menschen, die sich nicht mehr erkennen, treffen sich immer weniger, sprechen immer weniger miteinander. (Fanon 1961, 676)

Kreativität und inklusiver Austausch fehlten Aminata Diaw (1992) zufolge beim Aufbau Senegals:

Mangels Imaginierung einer neuen Modernität, haben sich [die Staatschefs] im Schema der Modernisierung einsperren lassen, das der kolonialen Logik entspringt und [...] sich im Wissen

²⁸⁷ Hier das dazugehörige Zitat aus den Gramscis Gefängnisheften (siehe auch 528, 1500, Heft 4; 1932, Heft 12):

Jeder Mensch entfaltet schließlich außerhalb seines Berufs irgendeine intellektuelle Tätigkeit, ist also ein „Philosoph“, ein Künstler, ein Mensch mit Geschmack, hat teil an einer Weltauffassung, hält sich an eine bewusste moralische Richtschnur, trägt folglich dazu bei, eine Weltauffassung zu stützen oder zu verändern, das heißt, neue Denkweisen hervorzurufen. (1531, Heft 12)

und der Expertise der Intellektuellen, in ihrem Sprechen und ihren Eingriffen in das politische Feld niederschlägt. Politische Macht und Macht des Denkens führten scheinbar zur Errichtung einer Demokratie... für die Belesenen! (325)

Die Demokratie der Belesenen ist der Rahmen, der es den Kategorien der tubaabité (Klassismus, Rassismus, Heterosexismus und -normativität...) ermöglicht, sich unentwegt weiterzuartikulieren. Die Dekolonisierung der Gesellschaft, einschließlich der Geschlechterverhältnisse, setzt den Einbezug der Hoffnungsbilder der Vielen voraus. Die Bewegung *Y en a Marre*²⁸⁸ hat Methoden entwickelt, die hierfür interessant sind: Fundament der politischen Organisation ist etwa, dass sich lokale Gruppen um einen bestimmten Schwerpunkt (geographisch, thematisch, intersektional...) sammeln und autonom zu selbstgewählten Problemfeldern arbeiten. Wichtig ist, dass sie niedrigschwellig gestaltet sind, indem sie zum Beispiel *nicht papierlich formalisiert* werden, es also *keiner Unterschrift* bedarf, um als *Y-en-a-Marre*-Mitglied anerkannt zu werden. In Form von Foren (*Foires aux Problèmes*) kommen die Gruppen (*Esprits*) und die, die wollen, zusammen und teilen ihre Vorstellungen und Projekte sozialer Transformation. Eine *Université Populaire* (populaire Universität) ist in Planung.²⁸⁹ Vielleicht wird sie ein Ort der Bildung, an dem keine Glücksmodelle aufgedrängt werden, die Vielen sinnlos erscheinen, sondern die autonome Gestaltung von Hoffnungsbildern zur Basis nehmen.²⁹⁰

²⁸⁸ Kapitel 2, Panafrikanischer Widerstand aus Medina, und Kapitel 5, Mit der glücklichen Emanzipation beauftragt.

²⁸⁹ Panel *AfriqUprising* in der Heinrich-Böll-Stiftung mit Thiat von *Y en a Marre*, am 26.4.2017 (<https://calendar.boell.de/en/event/afriquprising>, 25.05.2017).

²⁹⁰ Spivak 1990, 56; Gramsci 2006, 1932f., 1398; Freire 1970, 53ff., 63, 72.

Literatur

- Abu-Lughod, Janet L. 1980. *Rabat, urban apartheid in Morocco*. Princeton studies on the Near East. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Afigbo, Adiele Eberchukwu. 1989. „Les répercussions sociales de la domination coloniale. Les nouvelles structures sociales“. In *Histoire générale de l'Afrique. 7: L'Afrique sous domination coloniale 1880 - 1935*, herausgegeben von Adu Boahen, 338–50. Paris: Présence Africaine [u.a.].
- African Union. 2014. „Agenda 2063. The Africa we want“. www.agenda2063.au.int.
- Ahmed, Sara. 1998. *Differences that matter: feminist theory and postmodernism*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- — —. 2000. *Strange encounters: embodied others in post-coloniality*. Transformations. London; New York: Routledge.
- — —. 2007. „A Phenomenology of Whiteness“. *Feminist Theory* 8 (2): 149–68. doi:10.1177/1464700107078139.
- — —. 2010. *The promise of happiness*. Durham [NC]: Duke University Press.
- Alidou, Ousseina. 2000a. „On the World Bank and Education in Senegal. An Interview with Babacar Diop“. In *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities*, herausgegeben von Silvia Frederici, Constantine George Caffentzis, und Ousseina Alidou, 159–63. Africa World Press.
- — —. 2000b. „The World Bank, Privatization and the Fate of Education in Senegal. An Interview with Gorgui Deng“. In *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities*, herausgegeben von Silvia Frederici, Constantine George Caffentzis, und Ousseina Alidou, 231–38. Africa World Press.
- Almeida-Topor, Hélène d', und Catherine Coquery-Vidrovitch, Hrsg. 1992. *Les Jeunes en Afrique*. Bd. 1 & 2. Paris: L'Harmattan.
- Altbach, Philip G. 2006. „Globalization and the University: Realities in an Unequal World“. In *International Handbook of Higher Education*, herausgegeben von James J. F. Forest und Philip G. Altbach, 18:121–39. Dordrecht: Springer Netherlands. http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-4012-2_8.
- Althusser, Louis. 1970. *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.
- Amadiume, Ifi. 1987. *Male daughters, female husbands: gender and sex in an African society*. London; Atlantic Highlands, N.J: Zed Books.
- Anderson, Amanda. 2001. *The Powers of Distance: Cosmopolitanism and the Cultivation of Detachment*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Anderson, Benedict R. O'G. 2006. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Rev. ed. London; New York: Verso.
- Anzaldúa, Gloria. 1987. *Borderlands: The New Mestiza = La Frontera*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Awona, Stanislas. 1979. *Le Chômeur. Tragi-comédie en cinq actes*. Yaoundé: Centre d'édition et de production de manuels et d'auxiliaires de l'enseignement.
- Ayalew, Elisabeth. 2011. „Peer review mechanisms: The bottleneck of academic freedom“. *Journal of Higher Education in Africa* 9 (1 & 2): 91–112.
- Bâ, Amadou Hampâté. 1980. „La tradition vivante“. In *Histoire générale de l'Afrique I. méthodologie et préhistoire africaine*, herausgegeben von Joseph Ki-Zerbo, 191–230. Paris: UNESCO.

- — —. 1992. *Amkoullel, l'enfant Peul: mémoires*. 1. éd. Babel 50. Arles: Éd. Actes Sud [u.a.].
- — —. 1994. *Oui, mon commandant!* Arles: Actes Sud.
- — —. 2000. *L'étrange destin de Wangrin ou Les roueries d'un interprète africain*. Paris: C. Bourgeois.
- Baaz, Maria Eriksson. 2005. *The paternalism of partnership: a postcolonial reading of identity in development aid*. New York: Zed Books.
- Bakare-Yusuf, Bibi. 2003. „Beyond determinism: The phenomenology of African female existence“. *Feminist Africa*, Nr. 2: 1–12.
- Bako, Sabo. 1993. „Education and adjustment in Nigeria. Conditionality and resistance“. In *Academic freedom in Africa*, herausgegeben von Mahmood Mamdani und Mamadou Diouf, 171–201. Codesria book series. Dakar, Oxford: Codesria.
- Balogun, Oladele Abiodun. 2008. „The Idea of an ‚Educated Person‘ in Contemporary African Thought“. *The Journal of Pan African Studies (Online)* 2 (3): 117–28.
- Bancel, Nicolas, Pascal Blanchard, und Françoise Vergès. 2003. *La république coloniale: essai sur une utopie*. Collection „Bibliothèque Albin Michel idées“. Paris: A. Michel.
- Barnes, Teresa. 2007. „Politics of the mind and body: gender and institutional culture in African universities“. *Feminist Africa*, Nr. 8: 8–25.
- Barry, Céline. 2008. „Die internationalen FrauenMenschenrechte aus transkultureller Perspektive. Eine qualitative Studie zur Einstellung senegalesischer Feministinnen zum Konzept der Geschlechtergleichheit“. Diplomarbeit, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- — —. 2017. „Die Bedeutungen von tubaabité. Rassismuskritische Perspektiven auf das postkoloniale Dakar“. *PERIPHERIE – Politik • Ökonomie • Kultur* 37 (146–147). doi:10.3224/peripherie.v37i2.02.
- Becker, Howard Saul. 1973. *Campus Power Struggle*. 2. ed. Transaction/Society Book Series, TA/S-1. New Brunswick, N.J.: Transaction Books; distributed by Dutton, New York.
- Belinga, Zé. 2012. „*In-dépendances*“: *discours sur le colonialisme après la colonie*. Le Plessis-Tréville: Teham.
- Berg, Charles, und Marianne Milmeister. 2011. „Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Pber die Kodiervverfahren der Grounded Theory-Methodologie“. In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 303–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>.
- Berthélemy, Jean-Claude, Abdoulaye Seck, und Ann Vourc'h. 1996. *Growth in Senegal: A Lost Opportunity?* Paris: Development Centre, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Betts, R.F., und A.I. Asiwaju. 1989. „La domination européenne: méthodes et institutions“. In *Histoire générale de l'Afrique. 7: L'Afrique sous domination coloniale 1880 - 1935*, herausgegeben von Adu Boahen, 235–49. Paris: Présence Africaine [u.a.].
- Bhabha, Homi. 1994. *The Location of Culture*. London; New York: Routledge.
- — —. 1998. „Interview with Homi Bhabha“. In *Identity: Community, Culture, Difference*, herausgegeben von Jonathan Rutherford, 207–11. London: Lawrence & Wishart.
- — —. 2000. „Foreword: Remembering Fanon“. In *Black Skin, White Masks*, von Frantz Fanon, Nachdr., vi–xxv. Pluto Classics. London: Pluto Press.
- Biaya, Tshikala Kayembe. 2001. „Les plaisirs de la ville: Masculinité, sexualité et féminité à Dakar (1997-2000)“. *African Studies Review* 44 (2): 71–85. doi:10.2307/525575.
- Biondi, Jean-Pierre. 1987. *Saint-Louis du Sénégal: mémoires d'un métissage. L'Aventure coloniale de la France*. Paris: Denoël.

- Blanchard, Pascal, Nicola Bancel, und Sandrine Lemaire, Hrsg. 2006. *La fracture coloniale: la société française au prisme de l'héritage colonial*. La Découverte-poche Essais 232. Paris: La Découverte.
- Blanchard, Pascal, und Nicolas Bancel. 2006. „Les origines républicaines de la fracture coloniale“. In *La fracture coloniale: la société française au prisme de l'héritage colonial*, herausgegeben von Pascal Blanchard, Nicola Bancel, und Sandrine Lemaire, 31–43. La Découverte-poche Essais 232. Paris: La Découverte.
- Bloch, Ernst. 1959a. *Das Prinzip Hoffnung: Kapitel 1-32*. 4. Aufl. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- — —. 1959b. *Das Prinzip Hoffnung: Kapitel 33-42*. 4. Aufl. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boahen, Adu. 1989. „Le colonialisme en Afrique: impact et signification“. In *Histoire générale de l'Afrique. 7: L'Afrique sous domination coloniale 1880 - 1935*, herausgegeben von Adu Boahen, 515–34. Paris: Présence Africaine [u.a.].
- — —. 1994. „Introduction“. In *The Role of African Student Movements in the Political and Social Evolution of Africa from 1900 to 1975*, herausgegeben von UNESCO, 9–23. The General History of Africa 12. Paris: UNESCO Pub.
- Boahen, Adu, und M. Gueye. 1989. „Initiatives et résistances en Afrique occidentale de 1880 à 1914“. In *Histoire générale de l'Afrique. 7: L'Afrique sous domination coloniale 1880 - 1935*, herausgegeben von Adu Boahen, 107–30. Paris: Présence Africaine [u.a.].
- Boilley, Pierre. 2005. „Loi du 23 février 2005, colonisation, indigènes, victimisations. Évocations binaires, représentations primaires“. *Politique Africaine*, Nr. 98: 131–40.
- Bonilla-Silva, Eduardo, Carla Goar, und David G. Embrick. 2006. „When Whites Flock Together: The Social Psychology of White Habitus“. *Critical Sociology* 32 (2): 229–53. doi:10.1163/15691630677835268.
- Bonnett, Alastair. 2004. *The idea of the West: culture, politics, and history*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.
- — —. 2010. *Left in the past: radicalism and the politics of nostalgia*. New York: Continuum.
- Bouche, Denise. 1974. „L'école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920“. *Revue française d'histoire d'outre-mer* 61 (223): 218–35.
- — —. 1997. „La création de l'AOF: un nouveau départ pour l'école“. In *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest africaines et ordre colonial, 1895-1960*, herausgegeben von Saliou Mbaye, Ibrahima Thioub, und Charles Becker, 1055–70. Dakar: Direction des Archives du Sénégal. <http://www.histoire-ucad.org/archives/index.php/remository.html?func=select&id=28>.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd. de Minuit.
- — —. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- — —. 1983. „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In *Soziale Ungleichheiten*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 183–98. Soziale Welt. Göttingen.
- — —. 1984. *Homo academicus*. Collection „Le Sens commun“. Paris: Editions de Minuit.
- — —. 1989. *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Le sens commun. Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- — —. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourgueil, Isabelle. 2003a. „Aide publique française: de la coopération au commerce“. In *Où va le livre en Afrique?* herausgegeben von Isabelle Bourgueil, 57–68. *Africultures* 57. Paris: L'Harmattan.

- — —. 2003b. „L'accès au livre: au Nord des parterres de livres, au Sud des librairies par terre!“ In *Où va le livre en Afrique?* herausgegeben von Isabelle Bourgeuil, 31–33. *Africultures* 57. Paris: L'Harmattan.
- — —. Hrsg. 2003c. *Où va le livre en Afrique?* *Africultures* 57. Paris: L'Harmattan.
- Brah, Avtar. 1996. *Cartographies of diaspora: contesting identities*. London; New York: Routledge.
- Brandes, Nikolai, und Bettina Engels, Hrsg. o. J. „Social movements in Africa“. *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 11 (20).
- Brandes, Olga. 1994. „Die Entstehung eines weiblichen Lesepublikums im 18. Jahrhundert. Von den Frauenzimmerbibliotheken zu den literarischen Damengesellschaften“. In *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich*, herausgegeben von Paul Goetsch, 125–33. *ScriptOralia* 65. Tübingen: G. Narr.
- Breuer, Franz, Katja Mruck, und Günter Mey. 2011. „Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie“. In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 404–48. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>.
- Bryant, Kelly Duke. 2011. „The Color of the Pupils: Schooling and Race in Senegal's Cities, 1900-10“. *The Journal of African History* 52 (03): 299–319. doi:10.1017/S002185371100051X.
- Bugul, Ken. 2008. *Mes hommes à moi: roman*. Paris: Présence africaine.
- — —. 2009. *Le baobab fou*. Paris: Présence Africaine Éditions.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg. 2014. „Die Afrika-Strategie 2014-2018. Afrika als Partner in Bildung und Forschung“. bmz.de/20140321-1.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. 2014. „Die neue Afrika-Politik des BMZ - Afrika auf dem Weg von Krisen- zu Chancenkontinent“. http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/strategiepapiere/Strategiepapier344_06_2014.pdf.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- — —. 1993. *Bodies that matter: on the discursive limits of „sex“*. New York: Routledge.
- — —. 1997a. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- — —. 1997b. *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Camara, Amadou. 2013. „Le projet colonial français en Afrique noire dans les programmes d'histoire et de géographie“. In *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, herausgegeben von Gilles Boyer, Pascal Clerc, und Michelle Zancarini-Fournel, 83–97. Lyon: ENS éditions.
- Castro Varela, Maria do Mar, und Nikita Dhawan. 2010. „Mission Impossible. Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum?“ In *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*, herausgegeben von Julia Reuter und Paula-Irene Villa, 303–29. Bielefeld: Transcript.
- Cavaillé, Jean-Pierre. 2007. „Le paladin de la République des lettres contre l'épouvantail des sciences sociales“. *Les Dossiers du Grihl*, Nr. 2007-02 (Juni). doi:10.4000/dossiersgrihl.278.
- Certeau, Michel de. 1984. „Reading as Poaching“. In *The Practice of Everyday Life*, 165–76. Berkeley: University of California Press.
- CESTI, Hrsg. 2006. „Les femmes au Sénégal“. *Cahiers de l'Alternance*.
- Chakrabarty, Dipesh. 2000. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press.

- Chambarlhac, Vincent. 2005. „Culture républicaine et République coloniale (1879-1940). Le bain colonial“. Dijon: IUMF de Bourgogne. http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Republique_coloniale.pdf.
- Charlier, Jean-Émile. 2004. „Les écoles au Sénégal: de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques“. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Nr. 3 (September): 35–53.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing grounded theory*. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Clancy-Smith, Julia Ann, und Frances Gouda, Hrsg. 1998. *Domesticating the empire: race, gender, and family life in French and Dutch colonialism*. Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Cole, Catherine, Takyiwa Manuh, Stephan Miescher, und Nana Wilson-Tagoe, Hrsg. 2007. „Representing Culture and Identity: African Women Writers and National Culture“. In *Africa After Gender?* 223–38. Bloomington: Indiana University Press.
- Collins, Patricia Hill. 2009. „Quel Avenir pour le Féminisme Noir?“ *Africultures* 74/75: 20–26.
- Comaroff, Jean, und John L. Comaroff. 2011. *Theory from the south, or, How Euro-America is evolving toward Africa*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- CONFEMEN, Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français au Partage. 2004. „Stratégie de renforcement du financement et de la gestion en vue d'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation“.
- — —. 2010. „Qualité de l'éducation, enjeu pour tous. Constats et perspectives“.
- Connell, Raewyn. 2011. *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Conrad, Sebastian. 2008. „'Education for Work' in the Colony and Metropole: The Case of Imperial Germany, c. 1880-1914“. In *Empires and Boundaries: Race, Class, and Gender in Colonial Settings*, herausgegeben von Harald Fischer-Tiné und Susanne Gehrmann, 23–40. New York, Abingdon: Routledge.
- Cooper, Frederick, und Ann L. Stoler. 1997. „Between Metropole and Colony: Rethinking a Research Agenda“. In *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*, herausgegeben von Frederick Cooper und Ann Laura Stoler, 1–56. Berkeley: University of California Press.
- Cooper, Nicola. 2008. „Gendering the Colonial Enterprise: La Mère-Patrie and Maternalism in France and French Indochina“. In *Empires and Boundaries: Race, Class, and Gender in Colonial Settings*, herausgegeben von Harald Fischer-Tiné und Susanne Gehrmann, 129–45. New York, Abingdon: Routledge.
- Coquery-Vidrovitch, Catherine. 1994. *Les Africaines histoire des femmes d'Afrique subsaharienne du XIXe au XXe siècle*. Paris: la Découverte.
- — —. 2001. „Nationalité et Citoyenneté En Afrique Occidentale Française: Originaires et Citoyens Dans Le Sénégal Colonial“. *The Journal of African History* 42 (02): 285–305. doi:10.1017/S0021853701007770.
- Corbett, Michael. 2008. „The Edumometer: The commodification of learning from Galton to the PISA“. *Journal for Critical Education Policy Studies* 6 (1): 352–78.
- Crenshaw, Kimberlé. 1989. „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics“. *The University of Chicago Legal Forum* 140: 139–167.
- — —. 1991. „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color“. *Stanford Law Review* 43 (6): 1241. doi:10.2307/1229039.
- Crenshaw, Kimberlé. 1995. *Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement*. New York: New Press: Distributed by W.W. Norton & Co.
- Cruise O'Brien, Rita. 1972. *White society in Black Africa: the French of Senegal*. London: Faber and Faber Ltd.

- Daff, Moussa, und Geneviève N'Diaye-Correard, Hrsg. 2006. *Les mots du patrimoine: le Sénégal*. Actualités linguistiques francophones. Paris: Éd. des Archives Contemporaines.
- Damas, Léon-Gontran. 1937. *Pigments*. Paris: Présence africaine.
- Davis-Sivasothy, Audrey. 2011. *The science of black hair: a comprehensive guide to textured hair care*. 1st ed. Stafford, Tex: Saja Pub.
- Deramaix, Marc, und Société Française des Études Néo-Latines, Hrsg. 2006. *L' Italie et la France dans l'Europe latine du XIVE au XVIIe siècle: influence, émulation, traduction*. Mont-Saint-Aignan: Publ. des Univ. de Rouen et du Havre.
- Derrida, Jacques. 1967. *Writing and Difference*. Reprinted. Routledge Classics. London: Routledge.
- — —. 1992. *The Other Heading: Reflections on Today's Europe*. Studies in Continental Thought. Bloomington: Indiana University Press.
- — —. 2008. *Archive Fever: A Freudian Impression*. Paperback ed., [Nachdr.]. Religion and Postmodernism. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Dhawan, Nikita. 2007. *Impossible Speech: On the Politics of Silence and Violence*. 1. Aufl. West-Östliche Denkwege 11. Sankt Augustin: Academia.
- — —. 2009. „Zwischen Empire und Empower: Dekolonisierung und Demokratisierung“. *femina politica* 18 (2): 52–63.
- — —. 2011. „Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt“. In *Soziale (Un)Gerechtigkeit: kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*, herausgegeben von Nikita Dhawan und Maria do Mar Castro Varela, 12–35. Berlin: Lit.
- Diagne, Souleymane Bachir. 1992. „L'avenir de la tradition“. In *Sénégal: trajectoires d'un Etat*, herausgegeben von Momar Coumba Diop, 279–98. Dakar, Sénégal; Paris: CODESRIA; Diffusion, Karthala. <http://www.codesria.org/spip.php?article585>.
- — —. 2008. „La faute à Hegel...“ In *L'Afrique répond à Sarkozy: contre le discours de Dakar*, herausgegeben von Makhily Gassama, 127–34. Paris: P. Rey.
- — —. Hrsg. 2011. *Philosopher en Afrique*. Critique, 67.2011=Nr.771-772. Paris: Éd. de Minuit.
- — —. 2013a. *L'encre des savants: réflexions sur la philosophie en Afrique*. Collection La philosophie en toutes lettres. Paris: Dakar: Présence africaine éditions ; CODESRIA.
- — —. 2013b. „On the Postcolonial and the Universal?“ *Rue Descartes* 78 (2): 7–18. doi:10.3917/rdes.078.0007.
- Diagne, Souleymane Bachir, und Shamil Jeppie, Hrsg. 2008. *The meanings of Timbuktu*. Cape Town: HSRC Press in association with CODESRIA: distributed in North America by IPG.
- Diallo, Oumar, und Joachim Zeller, Hrsg. 2013. *Black Berlin: die deutsche Metropole und ihre afrikanische Diaspora in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Metropol.
- Diaw, Aminata. 1992. „La démocratie des lettrés“. In *Sénégal: trajectoires d'un Etat*, herausgegeben von Momar Coumba Diop, 299–329. Dakar, Sénégal; Paris: CODESRIA; Diffusion, Karthala. <http://www.codesria.org/spip.php?article585>.
- — —. 2007. „Sewing machines and computers? Seeing gender in institutional and intellectual cultures at the Cheikh Anta Diop University of Dakar, Senegal“. *Feminist Africa*, Nr. 9: 5–21.
- Dietrich, Anette. 2007. *Weisse Weiblichkeiten: Konstruktionen von „Rasse“ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.
- Diome, Fatou. 2013. *Celles qui attendent: roman*. Paris: J'ai lu.

- Diop, Abdoulaye Bara. 1998. „Préface“. In *Trois générations de citoyens au Sahel: trente ans d'histoire sociale à Dakar et à Bamako*, herausgegeben von Philippe Antoine, O. Dieudonné Ouédraogo, und Victor Piché, 1–8. Collection „Villes et entreprises“. Paris: L'Harmattan.
- Diop, Boubacar Boris. 2007. *L'Afrique au-delà du miroir*. Paris: P. Rey.
- Diop, Cheikh Anta. 1954. *Nations nègres et culture: de l'Antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*. 4e éd. Paris: Présence africaine.
- Diop, Momar Coumba, und Gaye Daffé. 2004. „Réformes économiques et environnement institutionnel. La politique industrielle et commerciale“. In *Gouverner le Sénégal. Entre ajustement structurel et développement durable*, herausgegeben von Momar Coumba Diop, 95–128. Paris: Karthala.
- Diop, Momar Coumba, und Abdou Syllah, Hrsg. 1992. „L'École: quelle réforme?“ In *Sénégal: trajectoires d'un Etat*, 379–428. Série des livres du CODESRIA. Dakar, Sénégal: Paris: CODESRIA ; Diffusion, Karthala.
- Diop, Pape Momar. 1997. „L'enseignement de la fille indigène en AOF“. In *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest africaines et ordre colonial, 1895-1960*, herausgegeben von Saliou Mbaye, Ibrahima Thioub, und Charles Becker, 1081–96. Dakar: Direction des Archives du Sénégal. <http://www.histoire-ucad.org/archives/index.php/remository.html?func=select&id=28>.
- Diop, Rosalie. 2010. „Stratégies de survie et culture de jeunes dans les marchés urbains de Dakar: cas des adolescentes travailleuses (Sénégal)“. *African Sociological Review* 14 (1): 67–83.
- Diouf, Makhtar. 1992. „La crise de l'ajustement“. *Politique Africaine*, Nr. 45: 62–85.
- Diouf, Mamadou. 2001a. *Histoire du Sénégal: le modèle islamo-wolof et ses périphéries*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- — —. 2001b. *Histoire du Sénégal: le modèle islamo-wolof et ses périphéries*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Diouf, Penda. 2010. *Le symbole*. La Fédération.
- Dorlin, Elsa. 2009. *La matrice de la race: généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*. La Découverte poche 312. Paris: La Découverte.
- Du Bois, W. E. B. 1953. *The Souls of Black Folk: Essays and Sketches*. Greenwich, Conn.: Fawcett Publications.
- Dyer, Richard. 1997. *White: Essays on Race and Culture*. Routledge.
- Education No Limitation. 2014. „Positionspapier“.
- Eggers, Maureen Maisha, Grada Kilomba, Peggy Piesche, und Susan Arndt, Hrsg. 2003. *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Eisenstein, Zillah. 2004. *Against Empire: Feminisms, Racism, and the West*. London, New York: Zed Books.
- Eizlini, Carine. 2013. „Georges Hardy, pédagogue et idéologue en Afrique occidentale française“. In *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, herausgegeben von Gilles Boyer, Pascal Clerc, und Michelle Zancarini-Fournel, 39–55. Lyon: ENS éditions.
- El-Tayeb, Fatima. 2015. *Anders Europäisch: Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa*. Münster, Westf: Unrast.
- Erlin, Matt. 2010. „How to Think about Luxury Editions in Late Eighteenth- and Early Nineteenth-Century Germany“. In *Publishing Culture and the „Reading Nation“: German Book History in the Long Nineteenth Century*, herausgegeben von Lynne Tatlock, 25–54. Studies in German Literature, Linguistics, and Culture. Rochester, N.Y: Camden House.
- Essed, Philomena. 1991. *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*. Sage series on race and ethnic relations, v. 2. Newbury Park: Sage Publications.

- Eze, Michael Onyebuchi. 2010. *The politics of history in contemporary Africa*. 1st ed. New York: Palgrave Macmillan.
- Fall, Babacar. 2005. „Senegalese Women in Politics: A Portrait of Two Female Leaders, Arame Diène and Thioumbé Samb, 1945-1996“. In *African Gender Studies*, herausgegeben von Oyèrónké' Oyèwùmí, 234–41. Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave MacMillan.
- Fall, Rokhaya. 1997. „Le système d'enseignement en AOF“. In *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest africaines et ordre colonial, 1895-1960*, herausgegeben von Saliou Mbaye, Ibrahima Thioub, und Charles Becker, 1071–80. Dakar: Direction des Archives du Sénégal. <http://www.histoire-ucad.org/archives/index.php/remository.html?func=select&id=28>.
- Fanon, Frantz. 1952. „Peau noire, masques blancs“. In *Œuvres*, 45–257. Paris: La Découverte.
- — —. 1959. „L'An V de la révolution algérienne“. In *Œuvres*, 259–418. Paris: La Découverte.
- — —. 1961. „Les Damnés de la terre“. In *Œuvres*, 419–681. Paris: La Découverte.
- — —. 1964. „Pour la révolution africaine“. In *Œuvres*, 685–878. Paris: La Découverte.
- — —. 2011. *Œuvres*. Paris: La Découverte.
- — —. 2012. *Frantz Fanon par les textes de l'époque*. Herausgegeben von J.-A. Mbembé, Fondation Frantz Fanon, und Sortir du colonialisme (Association). Paris: Petits matins.
- Faye, Ousseynou, und Ibrahima Thioub. 2003. „Les marginaux et l'État à Dakar“. *Le Mouvement Social* 204 (3): 93. doi:10.3917/lms.204.0093.
- Federici, Silvia. 1975. *Wages against Housework*. Bristol: Falling Wall Pr.
- — —. 2000a. „The New African Student Movement“. In *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities*, herausgegeben von Silvia Federici, Constantine George Caffentzis, und Ousseina Alidou, 87–112. Africa World Press.
- — —. 2000b. „The Recolonization of African Education“. In *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities*, herausgegeben von Silvia Federici, Constantine George Caffentzis, und Ousseina Alidou, 19–24. Africa World Press.
- Federici, Silvia, und Constantine George Caffentzis. 2000. „Chronology of African University Student's Struggles 1985-1998“. In *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities*, herausgegeben von Silvia Federici, Constantine George Caffentzis, und Ousseina Alidou, 115–50. Africa World Press.
- Federici, Silvia, Constantine George Caffentzis, und Ousseina Alidou, Hrsg. 2000. *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities*. Africa World Press.
- Fischer-Tiné, Harald. 2008. „Hierarchies of Punishment in Colonial India: European Convicts and the Racial Dividend, c. 1860-1890“. In *Empires and Boundaries: Race, Class, and Gender in Colonial Settings*, herausgegeben von Harald Fischer-Tiné und Susanne Gehrman, 41–65. New York, Abingdon: Routledge.
- Fischer-Tiné, Harald, und Susanne Gehrman. 2008. „Introduction: Empires, Boundaries, an the Production of Difference“. In *Empires and Boundaries: Race, Class, and Gender in Colonial Settings*, herausgegeben von Harald Fischer-Tiné und Susanne Gehrman, 1–22. New York, Abingdon: Routledge.
- Foucault, Michel. 1966. *Les Mots et les Choses: Une Archéologie des Sciences Humaines*. Paris: Gallimard.
- — —. 1971. „Nietzsche, la généalogie, l'histoire“. In *Hommage à Jean Hyppolite*, herausgegeben von Suzanne Bachelard und Georges Canguilhem. Paris: Presses Universitaires de France.
- — —. 1973. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- — —. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

- Frankenberg, Ruth. 1988. *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. U of Minnesota Press.
- — —. 1993. *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fraser, Robert. 2008. *Book history through postcolonial eyes: rewriting the script*. London; New York, NY: Routledge.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. 30th anniversary ed. New York: Continuum.
- Freire, Paulo, und Donaldo Macedo. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. Taylor & Francis.
- Fumaroli, Marc, und Marianne Lion-Violet, Hrsg. 2005. *Les premiers siècles de la république européenne des lettres: actes du colloque international, Paris, décembre 2001*. La république européenne des lettres, v. 1. Paris: Alain Baudry.
- Gerhardt, Volker. 2005. „Was sollen wir heute (nicht) tun? Moralphilosophie nach Kant“. In *Nach Kant: Erbe und Kritik*, herausgegeben von Ian Kaplow, 89–109. Philosophie aktuell 1. Münster, Westf: Lit.
- Gibson, Nigel C. 2003. *Fanon: the postcolonial imagination*. Key contemporary thinkers. Cambridge, U.K.: Malden, MA: Polity Press in association with Blackwell Pub. ; Distributed in the USA by Blackwell Pub.
- Gikandi, Simon. 1996. *Maps of Englishness: writing identity in the culture of colonialism*. New York: Columbia University Press.
- Giroux, Henry. 1987. „Introduction: Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment“. In *Literacy: Reading the Word and the World*, 1–20. Taylor & Francis.
- Glaser, Barney G. 2001. *The Grounded Theory Perspective*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, Barney G, und Anselm L Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Glokal e.V. 2012. *Wer ändern einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext*. Berlin. <http://ber-ev.de/bestellungen/broschuere-wer-andern-eine-brunnen-graebt..>
- Goetsch, Paul. 1994. „Einleitung: Zur Bewertung von Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert“. In *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich*, herausgegeben von Paul Goetsch, 1–23. ScriptOralia 65. Tübingen: G. Narr.
- Gomis, Souleymane. 2013. *Analyse sociale de l'enseignement supérieur public au Sénégal*. Études africaines. Paris: L'Harmattan.
- Goudiaby, Cherif, Didier Jourdan, Thierry Maillefaud, und Mor Talla Diallo. 2012. „La Construction de l'Espace éducatif et l'Éducation non-formelle“. In *Éducation technologique, Formation professionnelle et Égalité des Chances*, herausgegeben von Ibrahima Wade, Jacques Ginestié, Alioune Diagne, und Jean Sylvain Bekale Nze, 75–84. Marseille: UNESCO.
- Goudiaby, Jean-Alain. 2009. „Le Sénégal dans son Appropriation de la réforme LMD. Déclinaison locale d'une réforme ‚globale‘“. *Journal of Higher Education in Africa* 7 (1): 79–93.
- „Graduating in Africa“. 2015.
- Gramsci, Antonio. 2006. *Gefängnishefte: kritische Gesamtausgabe*. 2. Aufl. Hamburg: Argument-Verl.
- Gramsci, Antonio, und Andreas Merckens. 2004. *Erziehung und Bildung*. Hamburg: Argument-Verl.
- Greven, Jochen. 1974. „Grundzüge einer Soziologie des heutigen Lesers“. In *Lesen: ein Handbuch: Lesestoff, Leser und Leseverhalten, Lesewirkungen, Leserziehung, Lesekultur*, herausgegeben von Alfred C. Baumgärtner und Alexander Beinlich, 149–71. Hamburg: Verl. für Buchmarkt-Forschung.

- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación. 1999. *Intellektuelle Migrantinnen: Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung: eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 21. Opladen: Leske + Budrich.
- Ha, Kien Nghi, Hrsg. 2007. *Re/visionen: postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. 1. Aufl. Münster: Unrast.
- — —. Hrsg. 2012. *Asiatische Deutsche: vietnamesische Diaspora and beyond*. Berlin: Assoziation A.
- Ha, Noa. 2014. „Perspektiven urbaner Dekolonisierung: Die europäische Stadt als ‚Contact Zone‘“. *suburban. zeitschrift für kritische stadtforschung*; Bd. 2, Heft 1 (2014). <http://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/106/157>.
- Haas, Erika. 1999. *Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität: eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse*. Campus Forschung 785. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Hall, Stuart. 1996b. „The West and the Rest. Discourse and Power“. In *Modernity. An Introduction to Modern Societies*, herausgegeben von Stuart Hall, David Held, Don Hubert, und Kenneth Thompson, 184–228. New York: Blackwell.
- — —. 1996a. „When was ‚the Post-Colonial‘? Thinking at the Limit“. In *The PostColonial Question*, herausgegeben von Ian Chambers und Lidia Curti, 242–60. London, New York: Routledge.
- — —. 1980. „Encoding/Decoding“. In *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972 - 79*, herausgegeben von Stuart Hall, 117–27. London: Routledge.
- — —. 1990. „Cultural Identity and Diaspora“. In *Identity: Community, Culture, Difference*, herausgegeben von Jonathan Rutherford, 222–37. London: Lawrence & Wishart.
- — —. 1994. „Neue Ethnizitäten“. In *Rassismus und kulturelle Identität*, 15–25. Argument-Sonderband, n. F., AS 226. Hamburg: Argument-Verlag.
- — —. 1996. „Politics of Identity“. In *Culture, Identity and Politics: Ethnic Minorities in Britain*, herausgegeben von Terence O. Ranger, Yunas Samad, und Ossie Stuart, 129–35. Aldershot, Brookfield, Hong Kong: Avebury.
- — —. 1997. „The Work of Representation“. In *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, herausgegeben von Stuart Hall, 13–64. London, Thousand Oaks: Sage, Open University.
- — —. 2012a. „Gramscis Erneuerung des Marxismus und ihre Bedeutung für die Erforschung von ‚Rasse‘ und Ethnizität“. In *Ideologie, Kultur, Rassismus*, 5. Aufl., 56–91. Ausgewählte Schriften, Stuart Hall; 1. Hamburg: Argument-Verl.
- — —. 2012b. „Massenkultur und Staat“. In *Ideologie, Kultur, Rassismus*, 5. Aufl., 92–125. Ausgewählte Schriften, Stuart Hall; 1. Hamburg: Argument-Verl.
- Halvorsen, Tor, und Tom Skauge. 2004. „Constructing knowledge societies? The World Bank and the new lending policy for tertiary education“. *Journal of Higher Education in Africa* 3 (2): 139–51.
- Hamzeh, Manal. 2011. „‚Deveiling‘ Body Stories: Muslim Girls Negotiate Visual, Spatial, and Ethical ‚Hijabs‘“. *Race Ethnicity and Education* 14 (4): 481–506. doi:10.1080/13613324.2011.563287.
- Haraway, Donna. 1988. „Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective“. *Feminist Studies* 14 (3): 575–99. doi:10.2307/3178066.
- Harris, Dustin. 2011. „Constructing Dakar. Cultural theory and colonial power relations in french african urban development“. Burnaby: Simon Fraser University.
http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fsummit.sfu.ca%2Fsystem%2Ffiles%2Fitems1%2F11899%2Fetd6448_DHarris.pdf&ei=ngyEVeO6GqWcygPZ_4EY&usg=AFQjCNHiZUXK8mTnuJyl80Y3TsBZ-VptmA&sig2=heQkyGeDDkd3yrMFQmSHuA&bvm=bv.96042044,d.bGQ.

- Heidenreich, Elke. 2012. *Frauen, die lesen, sind gefährlich*. Herausgegeben von Stefan Bollmann. Überarb. Neuausg. München: Sandmann.
- Hervieu-Wane, Fabrice, und Éric Maulavé. 2008. *Dakar: l'insoumise*. Collection Villes en mouvement, no 15. Paris: Autrement.
- Hesse, Barnor. 2007. „Racialized Modernity: An Analytics of White Mythologies“. *Ethnic and Racial Studies* 30 (4): 643–63. doi:10.1080/01419870701356064.
- Hill Collins, Patricia. 2000. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Rev. 10th anniversary ed. New York: Routledge.
- — —. 2004. *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. New York: Routledge.
- Hochschild, Arlie Russell. 2003. *The second shift*. New York: Penguin Books.
- Höfer, Candida, und Umberto Eco. 2005. *Bibliotheken*. München: Schirmer/Mosel.
- Hombert, Octave. 1929. *L'école des colonies*. Paris: Plon.
- hooks, bell. 1992. *Black looks: race and representation*. Boston, MA: South End Press.
- Horellou-Lafarge, Chantal, und Monique Segré. 1996. *Regards sur la lecture en France: bilan des recherches sociologiques*. Collection „Logiques sociales“. Paris: L'Harmattan.
- Hountondji, Paulin. 2009. „Knowledge of Africa, knowledge by Africans: two perspectives on African Studies“. *RCCS Annual Review*. http://www.ces.uc.pt/publicacoes/annualreview/media/2009%20issue%20n.%201/AR1_6.PHountondji_RCCS80.pdf.
- Hund, Wulf D., Michael Pickering, und Anandi Ramamurthy, Hrsg. 2013. *Colonial advertising & commodity racism*. Racism analysis. Series B, Yearbook, volume 4. Zürich: Lit.
- Jäger, Margarete, und Heiko Kauffmann, Hrsg. 2002. *Leben unter Vorbehalt: institutioneller Rassismus in Deutschland*. Duisburg: DISS.
- James Baldwin on Education*. 2011. Bd. ya. y. ya. https://www.youtube.com/watch?v=piGSgnSqO5E&feature=youtube_gdata_player.
- Jessop, Bob. 2008. „A Cultural Political Economy of Competitiveness and Its Implications for Higher Education“. In *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, herausgegeben von Bob Jessop, 13–39. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice 24. Rotterdam: Sense Publ.
- Jézéquel, Jean-Hervé. 2002. „Les ‚mangeurs de craies‘: socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale: les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c 1900-1960)“. Dissertation, Paris: EHESS.
- — —. 2005. „Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945)“. *Cahiers d'études africaines* 45 (178): 519–43. doi:10.4000/etudesafriaines.5458.
- Johnson, Wesley. 1972. „The Senegalese Urban Elite, 1900-45“. In *Africa & the West: Intellectual Responses to European Culture*., herausgegeben von Philipp Curtin, 139–88. Madison: Univ Of Wisconsin Press.
- Johnson-Odim, Cheryl. 1991. „Common Themes, Different Contexts: Third World Women and Feminism“. In *Third World Women and the Politics of Feminism*, herausgegeben von Chandra Talpade Mohanty, Ann Russo, und Lourdes Torres, 314–27. Bloomington: Indiana University Press.
- Jóob, Bubakar Bóris. 2012. *Doomi golo: nettali*.
- Kabeer, Naila. 1999. „Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment“. *Development and Change* 30: 435–64.
- Kabou, Axelle. 1991. *Et si l'Afrique refusait le développement?* Paris: L'Harmattan.

- Kamola, Isaac. 2011. „Pursuing excellence in a ‘world-class African university’. The Mamdani Affair and the politics of global higher education“. *Journal of Higher Education in Africa* 9 (1 & 2): 121–142.
- Kampagne für Opfer Rassistischer Polizeigewalt, Hrsg. 2016. *Alltäglicher Ausnahmezustand: institutioneller Rassismus in deutschen Strafverfolgungsbehörden*. 1. Auflage. kritik_praxis, Band 3. Münster: edition assemblage.
- Kane, Cheikh Hamidou. 1961. *L’aventure ambiguë*. Vanves: EDICEF.
- — —. 2007. „Joseph Ki-Zerbo: Portrait of an African Generation under Colonial Influence. Interview by Francis Nyamnjoh and Jean-Bernard Ouédraogo“. *CODESRIA Bulletin* 3 (4): 68–74.
- Kane, Hawa. 2008. „L’émérgence d’un mouvement féministe au Sénégal: Le cas de Yewwu Yewwi PLF“. *Mémoire de maîtrise*, Dakar: Université Cheikh Anta Diop.
- Kane Lo, Aissata. 2014. *De la Signare à la Diriyanké sénégalaise trajectoires féminines et visions partagées*. Dakar: l’Harmattan-Sénégal.
- Kant, Immanuel. 1781. *Kritik der reinen Vernunft*. Nachdr. Reclams Universal-Bibliothek 6461. Stuttgart: Reclam.
- — —. 1784. *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. Philosophische Bibliothek, Bd. 512. Hamburg: F. Meiner Verlag.
- Kapoor, Ilan. 2008. *The Postcolonial Politics of Development*. London; New York: Routledge.
- Kelly, Gail Paradise. 2000. „Learning to be marginal: schooling in interwar French West Africa“. In *French colonial education: essays on Vietnam and West Africa*, herausgegeben von Gail Paradise Kelly und David H. Kelly, 189–208. New York: AMS Press.
- Ken Bugul. 2014. *Aller et retour*.
- Kerner, Ina. 2010. „Verhält sich intersektional zu lokal wie postkolonial zu global? Zur Relation von postkolonialen Studien und Intersektionalitätsforschung“. In *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*, herausgegeben von Julia Reuter und Paula-Irene Villa, 237–58. Bielefeld: Transcript.
- Khelifaoui, Hocine. 2009. „Introduction. The Bologna Process in Africa. Globalization or return to ‘colonial situation’?“ *Journal of Higher Education in Africa* 7 (1 & 2): 21–38.
- Kilomba, Grada. 2008a. *Plantation memories: episodes of everyday racism*. 1. Aufl. Münster: Unrast.
- — —. 2008b. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.
- King, Roger, Simon Marginson, und Rajani Naidoo. 2011. *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar.
- Ki-Zerbo, Joseph, Hrsg. 1980. *Histoire générale de l’Afrique I. méthodologie et préhistoire africaine*. Paris: UNESCO.
- Kleingeld, Pauline, und Eric Brown. 2002. „Cosmopolitanism“, Februar. <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/cosmopolitanism/>.
- Kloekner, Hélène. 2003a. „À quand une édition scolaire africaine?“ In *Où va le livre en Afrique?* Herausgegeben von Isabelle Bourgueil, 71–85. *Africultures* 57. Paris: L’Harmattan.
- — —. 2003b. „Les grands groupes ne manquent de vision, d’envie, de stratégie. Entretien avec Francois Boirot, directeur général des Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal (NEAS)“. In *Où va le livre en Afrique?* Herausgegeben von Isabelle Bourgueil, 86–88. *Africultures* 57. Paris: L’Harmattan.
- Koh, Aaron. 2004. „The Singapore education system: Postcolonial encounter of the Singaporean kind“. In *Disrupting preconceptions: postcolonialism and education*, herausgegeben von Anne Hickling-Hudson, Julie Matthews, und Annette Woods, 155–74. Flaxton, Qld: Post Pressed.

- Komninos, Nicos. 2008. *Intelligent cities and globalisation of innovation networks*. Regions and cities. London; New York: Routledge.
- Konaté, Moussa. 2010. *L'Afrique noire est-elle maudite?* Paris: Fayard.
- Kothari, Uma. 2005. „From Colonial Administration to Development Studies: A Post-Colonial Critique of the History of Development Studies“. In *A Radical History of Development Studies: Individuals, Institutions and Ideologies*, herausgegeben von Uma Kothari, 47–66. Cape Town, London, New York: David Philip, Zed Books.
- — —. 2006. „Spatial Practices and Imaginaries: Experiences of Colonial Officers and Development Professionals“. *Singapore Journal of Tropical Geography* 27 (3): 235–53. doi:10.1111/j.1467-9493.2006.00260.x.
- Kruss, Glenda. 2007. „Credentials and mobility. An analysis of the profile of students studying at registered private higher education institutions in South Africa“. Herausgegeben von Mahlubi Mabizela. *Journal of Higher Education in Africa* 5 (2): 135–54.
- Kuczynski, Ingrid. 1995. „Reisende Frauen des 18. Jahrhunderts: ‚A nonconformist race‘?“ *Feministische Studien*, Nr. 1.
- Labante, Nakpane. 2014. „L'état sénégalais face aux aspirations à une ‚sénégalisation‘ plus poussée des entreprises commerciales et industrielle, 1968-1980“. *Revue du CAMES. Sciences Humaines* 1 (2). <http://publication.jecames.org/index.php/hum/issue/view/25>.
- Lange, Marie-France. 2003. „École et mondialisation“. *Cahiers d'études africaines* 43 (169–170): 143–66. doi:10.4000/etudesaficaines.194.
- Langenohl, Andreas. 2009. „History vs. Genealogy: Why Ethnomethodology was Forgotten in the Debate on Social-Scientific Reflexivity“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 10 (3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1265>.
- Laurent, Sylvie, und Thierry Leclère, Hrsg. 2013. *De quelle couleur sont les Blancs?: Des "petits Blancs" des colonies au "racisme anti-Blancs"*. LA DECOUVERTE.
- Le Cour Grandmaison, Olivier. 2010. *De l'indigénat: anatomie d'un monstre juridique: le droit colonial en Algérie et dans l'empire français*. Paris: Zones.
- Lefebvre, Guillaume. 2003. „La ville africaine et ses immigrants. Les Guinéens au Sénégal et à Dakar“. In *L'Afrique: vulnérabilité et défis*, herausgegeben von Michel Lesourd und Jeanne-Marie Amat-Roze, 159–98. Questions de géographie. Nantes: Temps.
- Lengyel, Emil. 1941. *Dakar, Outpost of Two Hemispheres*. New York: Random House.
- Leonard, Pauline. 2010. *Expatriate identities in postcolonial organizations: working whiteness*. Studies in migration and diaspora. Farnham, Surrey; Burlington, VT: Ashgate.
- Leong, Nancy. 2013. „Racial Capitalism“. *Harvard Law Review* 126 (8): 2151–2226.
- Léost, Claire. 2013. *Le rêve brisé des working girls: pourquoi les filles d'aujourd'hui réussissent (toujours) moins bien que les garçons*. Paris: Fayard.
- Leslie, Agnes Ngoma. 2012. *Social Movements and Democracy in Africa: The Impact of Women's Struggles for Equal Rights in ...* [Place of publication not identified]: Routledge.
- Lewis, Desiree. 2011. „Representing African sexualities“. In *African sexualities: a reader*, 199–216. Cape Town, Dakar, Nairobi and Oxford: Pambazuka Press.
- Liebhart, Ernst. 1974. „Wirkungen des Lesens. Ergebnisse, Probleme und Methoden der Wirkungsforschung“. In *Lesen: ein Handbuch: Lesestoff, Leser und Leseverhalten, Lesewirkungen, Leseerziehung, Lesekultur*, herausgegeben von Alfred C. Baumgärtner und Alexander Beinlich, 231–312. Hamburg: Verl. für Buchmarkt-Forschung.

- Lorey, Isabell. 2012. *Die Regierung der Prekären*. Es kommt darauf an 14. Wien: Turia + Kant.
- Lugones, Maria. 2007. „Heterosexualism and the Colonial / Modern Gender System“. *Hypatia* 22 (1): 186–209.
- Luxemburg, Rosa. 1980. *Rosa Luxemburg, e. Leben für d. Freiheit: Reden, Schriften, Briefe: e. Lesebuch*. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Ly, Boubacar. 2009a. *La condition d'enseignant et la vie sociale*. Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945 5. Paris: L'Harmattan.
- — —. 2009b. *L'école et les instituteurs*. Bd. 1. 5 Bde. Les Instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945. Paris: Harmattan.
- Lyons, Martyn. 2008. *Reading Culture and Writing Practices in Nineteenth-Century France*. Studies in Book and Print Culture. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
- — —. 2013. *The writing culture of ordinary people in Europe, c. 1860-1920*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Mabizela, Mahlubi. 2007a. „Private Surge amid Public Dominance in Higher Education. The African Perspective“. *Journal of Higher Education in Africa* 5 (2): 15–38.
- — —. Hrsg. 2007b. „Special Issue: Privatization of Higher Education in Africa“. *Journal of Higher Education in Africa* 5 (2).
- Madanipour, Ali. 2013. *Knowledge Economy and the City: Spaces of Knowledge*. [Place of publication not identified]: Routledge.
- Mae, Michiko. 2007. „Auf dem Weg zu einer transkulturellen Genderforschung“. In *Transkulturelle Genderforschung: ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*, herausgegeben von Michiko Mae und Britta Saal, 37–51. Wiesbaden: VS.
- Mahmood, Saba. 2001. „Feminist Theory, Embodiment, and the Docile Agent: Some Reflections on the Egyptian Islamic Revival“. *Cultural Anthropology* 16 (2): 202–36. doi:10.1525/can.2001.16.2.202.
- Makoni, Sinfree, Hrsg. 2003. *Black linguistics: language, society, and politics in Africa and the Americas*. London; New York: Routledge.
- Mama, Amina. 2003. „Restore, Reform but do not Transform: The Gender Politics of Higher Education“. *Journal of Higher Education in Africa* 1 (1): 101–25.
- Mama, Amina. 2006. „Towards academic freedom for Africa in the 21st century“. *Journal of Higher Education in Africa* 4 (3): 1–32.
- Mama, Amina, und Teresa Barnes. 2007. „Editorial: Rethinking African Universities I“. *Feminist Africa*, Nr. 8: 1–7.
- Mamdani, Mahmood. 1996. *Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. Princeton University Press.
- Manea, Theodora. 2005. „Was sollen wir heute (nicht) tun? Moralphilosophie nach Kant“. In *Nach Kant: Erbe und Kritik*, herausgegeben von Ian Kaplow, 110–17. Philosophie aktuell 1. Münster, Westf: Lit.
- Manguel, Alberto. 2006. *The library at night*. 1st ed. Toronto: Knopf Canada.
- — —. 2011. *A Reader on Reading*. New Haven, Conn.; London: Yale University Press.
- Manuh, Takyiwaa, Sulley Gariba, und Joseph Budu. 2007. *Change & transformation in Ghana's publicly funded universities: a study of experiences, lessons & opportunities*. Higher education in Africa. Oxford: Accra: James Currey; Woeli Pub. Services.
- Marchand, Marianne H., und Jane L. Parpart, Hrsg. 1995. *Feminism/postmodernism/development*. International studies of women and place. London; New York: Routledge.

- Marx, Karl. 1862. *Werke. Bd. 26.3: [Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie; Bd. 4, Buch 3. Theorien über den Mehrwert]*. 9. Aufl., Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1968. Berlin: Dietz.
- — —. 1867. *Werke. Bd. 23: [Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie; Bd. 1, Buch 1. Der Produktionsprozeß des Kapitals]*. 21. Aufl., Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1962. Berlin: Dietz.
- — —. 1894. *Werke. Bd. 25: [Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie; Bd. 3, Buch 3. Der Gesamtprozeß der kapitalistischen Produktion]*. 9. Aufl., Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1964. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl, und Friedrich Engels. 1845. *Werke. Bd. 3: [1845 bis 1846: Die deutsche Ideologie u.a.]*. Berlin: Dietz.
- — —. 1847. *Das kommunistische Manifest*. 7. Aufl. [Sonderausg. zum 40. Geburtstag des Argument Verlag]. Hamburg: Argument-Verl.
- — —. 1848. *Manifeste du Parti communiste*. Paris: Flammarion.
- — —. 1857. *Werke. Bd. 42: [1857-1858: Ökonomische Manuskripte]*. 9. Aufl., Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1983. Berlin: Dietz.
- Mazrui, Ali A. 2005. „The Re-Invention of Africa: Edward Said, V. Y. Mudimbe, and beyond“. *Research in African Literatures* 36 (3): 68–82.
- Mazrui, Ali Al’Amin, und Robert Ostergard. 2002. „Technology Transfer in the Computer Age: The African Experience“. In *Africanity redefined. Classic authors and texts on Africa*, v. 1. Trenton, NJ: Africa World Press.
- Mbaye, Saliou, Ibrahima Thioub, und Charles Becker. 1997. „Introduction“. In *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, herausgegeben von Saliou Mbaye, Ibrahima Thioub, und Charles Becker, 5–11. Dakar: Direction des Archives du Sénégal. <http://www.histoire-ucad.org/archives/index.php/remository.html?func=select&id=28>.
- Mbembe, Achille. 2001. *On the Postcolony*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- — —. 2002. „The Power of the Archive and Its Limits“. In *Refiguring the Archive*, herausgegeben von Carolyn Hamilton, Verne Harris, Jane Taylor, Michele Pickover, Graeme Reid, und Razia Saleh, 19–27. Dordrecht: Springer Netherlands. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0570-8>.
- — —. 2006a. „Afropolitanisme“. *Africultures* 66 (1): 9. doi:10.3917/afcul.066.0009.
- — —. 2006b. „La République et l’impensé de la ‚race‘“. In *La fracture coloniale: la société française au prisme de lh’éritage colonial*, herausgegeben von Pascal Blanchard, Nicola Bancel, und Sandrine Lemaire, 137–53. La Découverte-poche Essais 232. Paris: La Découverte.
- — —. 2013. *Critique de la raison nègre*. Cahiers libres. Paris: La Découverte.
- Mecheril, Paul, und María do Mar Castro Varela. 2010. „Migration“. In *Integration, Rassismen und Weltwirtschaftskrise*, herausgegeben von Manfred Oberlechner und Gerhard Hetfleisch, 385–412. Sociologica, Band 14. Wien: Braumüller.
- Memmi, Albert. 1957. *Portrait du colonisé: précédé de, Portrait du colonisateur*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mernissi, Fatima. 2001. *Le harem et l’Occident*. Paris: Albin Michel.
- Mies, Maria. 1982. *The lace makers of Narsapur: Indian housewives produce for the world market. Women in the Third World*. London: Westport, Conn: Zed Press ; L. Hill, U.S. distributor.
- — —. 1986. *Patriarchat und Kapital: Frauen in der internationalen Arbeitsteilung*. Zürich: Rotpunkt.

- — —. o. J. „Den kapitalistisch-patriarchalen Eisberg abschmelzen, Subsistenz-Lebenswelten aufbauen! Rosa Luxemburg zeigt uns den Weg. Teil I“. *Gegenstimmen*, Nr. Die Krise als Chance. Alternativen zum globalen Kapitalismus: 3–14.
- Mignolo, Walter. 2003. „Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university“. *Nepantla: Views from the South* 4 (1): 97–119.
- Mignolo, Walter. 2005. *The idea of Latin America*. Blackwell manifestos. Malden, Oxford: Blackwell Pub.
- Migrationsrat Berlin Brandenburg e.V., Hrsg. 2011. *Institutioneller Rassismus. Ein Plädoyer für deutschlandweite Aktionspläne gegen Rassismus und ethnische Diskriminierung*. Berlin. http://www.migrationsrat.de/index.php?option=com_content&view=article&id=173:broschuere-institutioneller-rassismusq&catid=21:interkulturelle-oeffnung-der-verwaltung-lapgr&Itemid=64.
- Mikota, Jana. 2010. „For the Love of Words and Works: Tailoring the Reader for Higher Girls’ Schools in Late Nineteenth-Century Germany“. In *Publishing Culture and the „Reading Nation“: German Book History in the Long Nineteenth Century*, herausgegeben von Lynne Tatlock, 179–210. Studies in German Literature, Linguistics, and Culture. Rochester, N.Y: Camden House.
- Minh-Ha, Trinh. 1989. *Woman, native, other: writing postcoloniality and feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mohanty, Chandra T. 1991. „Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses“. In *Third World Women and the Politics of Feminism*, herausgegeben von Chandra T. Mohanty, Ann Russo, und Lourdes Torres, 51–80. Bloomington: Indiana University Press.
- — —. 2003a. „„Under Western Eyes‘ Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles“. *Signs*, 499–535.
- — —. 2003b. „Cartographies of struggle. Third world women and the politics of feminism“. In *Feminism without borders: decolonizing theory, practicing solidarity*, 43–84. Durham; London: Duke University Press.
- — —. 2003c. *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham; London: Duke University Press.
- — —. 2003d. „Introduction. Decolonization, anticapitalist critique, and feminist commitments“. In *Feminism without borders: decolonizing theory, practicing solidarity*, 1–13. Durham; London: Duke University Press.
- — —. 2003e. „Privatized Citizenship, Corporate Academies, and Feminist Projects“. In *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, 169–89. Durham; London: Duke University Press.
- — —. 2003f. „Women workers and the politics of solidarity“. In *Feminism without borders: decolonizing theory, practicing solidarity*, 139–68. Durham; London: Duke University Press.
- Mohanty, Chandra T. 2003g. „„Under Western Eyes“ Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles“. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (2): 499–535. doi:10.1086/342914.
- Morais, José. 2015. *Lire, écrire et être libre: de l’alphabétisation à la démocratie*. Paris: Odile Jacob.
- Moreau, Yves. 2016. „La République des Lettres: essai de définition“. Billet. Zugegriffen April 27. <http://arsantica.hypotheses.org/34>.
- Moreton-Robinson, Aileen, Maryrose Casey, und Fiona Nicoll, Hrsg. 2008. *Transnational Whiteness Matters*. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Lexington Books.
- Morrison, Toni. 1992. *Playing in the dark: whiteness and the literary imagination*. The William E. Massey, Sr. lectures in the history of American civilization 1990. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Morus, Thomas. 2011. *Utopia*. Repr. d. bibl. erg. Ausg. 2003. Universal-Bibliothek 513. Stuttgart: Reclam.

- Moussa Touré Interview - Entrevue. 2013.
https://www.youtube.com/watch?v=SGCMVFutAjl&feature=youtube_gdata_player.
- Mudimbe, Valentin-Yves. 1988. *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mukhopadhyay, Maytrayee. 2007. „Mainstreaming Gender or ‚Streaming‘ Gender Away: Feminists Marooned in the Development Business“. In *Feminisms in Development: Contradictions, Contestations and Challenges*, herausgegeben von Andrea Cornwall, Elizabeth Harrison, und Ann Whitehead, 135–49. London, New York: Zed Books.
- Mullally, Siobhán. 2006. *Gender, Culture and Human Rights: Reclaiming Universalism*. Oxford, Portland: Hart.
- Müller, Helmut. 1974. „Einführung in die Buchbenutzung“. In *Lesen: ein Handbuch: Lesestoff, Leser und Leseverhalten, Lesewirkungen, Leseerziehung, Lesekultur*, herausgegeben von Alfred C. Baumgärtner und Alexander Beinlich, 506–20. Hamburg: Verl. für Buchmarkt-Forschung.
- Mungai, Christine. 2015. „Students give it their best, but in the end employers find they are still not good enough“. Herausgegeben von Charles Onyango-Obbo. *Graduating in Africa*, 11–14.
- Mwiti, Lee. 2015. „Science, Technology and Innovation in Africa—not always rosy, but it is about to be“. Herausgegeben von Charles Onyango-Obbo. *Graduating in Africa*, 3–6.
- Naidoo, Prem, Mala Singh, und Lis Lange. 2007. „Private provision, national regulatory systems and quality assurance. A case study of transnational providers in South Africa“. Herausgegeben von Mahlubi Mabizela. *Journal of Higher Education in Africa* 5 (2): 66–84.
- Naidoo, Rajani. 2011. „Rethinking development: higher education and the new imperialism“. In *Handbook on globalization and higher education*, herausgegeben von Roger King, Simon Marginson, und Rajani Naidoo, 40–58. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar.
- Narayan, Uma. 1993. „Kulturen in der Auseinandersetzung – ‚Verwestlichung‘, Respekt für Kulturen und Dritte-Welt-Feministinnen“. In *Die andere Hälfte der Globalisierung: Menschenrechte, Ökonomie und Medialität aus feministischer Sicht*, herausgegeben von Steffi Hobuß, Christina Schües, Nina Zimmik, Birgit Hartmann, und Iulia Patrut, 337–93. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Navaro-Yashin, Yael. 2012a. *The Make-Believe Space Affective Geography in a Postwar Polity*. Durham, NC: Duke University Press. <http://site.ebrary.com/lib/librarytitles/Doc?id=10533677>.
- — —. 2012b. *The make-believe space: affective geography in a postwar polity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ndiaye, Pap. 2008. *La Condition noire: Essai sur une minorité française*. Calmann-Lévy.
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J. 2013. *Coloniality of power in postcolonial Africa: myths of decolonization*. Dakar: Codesria.
- N’Dongo, Sally. 1972. *La „coopération“ franco-africaine*. F. Maspero.
- — —. 1976. *Coopération et néo-colonialisme*. F. Maspéro.
- Ngũgĩ wa Thiong’o. 1986. *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*. London: Portsmouth, N.K: J. Currey ; Heinemann.
- Nkweto Simmonds, Felly. 1999. „My Body, Myself: How Does a Black Woman Do in Sociology“. In *Feminist Theory and the Body a Reader*, herausgegeben von Janet Price und Margrit Shildrick, 50–63. New York: Routledge.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=9604>.
- Nnaemeka, Obioma. 1998a. „Introduction: Reading the Rainbow“. In *Sisterhood, Feminisms and Power: From Africa to the Diaspora*, herausgegeben von Obioma Nnaemeka, 1–35. Asmara: Africa World Press.
- — —. 1998b. *Sisterhood, Feminisms, and Power: From Africa to the Diaspora*. Asmara: Africa World Press.

- — — . , Hrsg. 2005a. *Female Circumcision and the Politics of Knowledge: African Women in Imperialist Discourses*. Westport, London: Praeger Publishers.
- — — . , Hrsg. 2005b. *Female circumcision and the politics of knowledge: African women in imperialist discourses*. Westport, Conn: Praeger.
- — — . 2005c. „The Challenges of Border-Crossing: African Women and Transnational Feminisms“. In *Female Circumcision and the Politics of Knowledge: African Women in Imperialist Discourses*, herausgegeben von Obioma Nnaemeka, 3–18. Westport, London: Greenwood Publishing Group.
- Nzegwu, Nkiru. 2001. „Gender Equality in a Dual-Sex System: The Case of Onitsha“. *Jenda* 1 (1). <http://www.jendajournal.com/vol1.1/nzegwu.html>.
- — — . 2002. „Questions of Agency: Development, Donors, and Women of the South“. *Jenda* 2 (1). <http://www.jendajournal.com/vol2.1/nzegwu.html>.
- — — . 2003. „O Africa: Gender Imperialism in Academia“. In *African Women and Feminism: Reflecting on the Politics of Sisterhood*, herausgegeben von Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 99–157. Trenton: Africa World Press.
- Obasi, Isaac, und Akinpeli Olutayo. 2009. „Globalization, the Bologna Process and African universities. Limits and contradictions of market-oriented higher education reforms“. *Journal of Higher Education in Africa* 7 (1 & 2): 159–87.
- Ogachi, Ibrahim. 2011. „Neo-liberalism and the Subversion of Academic Freedom from Within: Money, Corporate Cultures and ‘Captured’ Intellectuals in African Public Universities“. *Journal of Higher Education in Africa* 9 (1&2): 25–47.
- Oguntoye, Katharina, May Ayim, und Dagmar Schulz, Hrsg. 1986. *Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda.
- Okeke, Philomena. 2004. „Higher education for Africa’s women: partners with or without cheerleaders for men?“ In *African universities in the twenty-first century*, herausgegeben von Paul Tiyambe Zeleza und Adebayo O. Olukoshi. Dakar, Senegal: Oxford, UK: Codesria; Distributed elsewhere by African Books Collective.
- Oloruntimehin, Benjamin Olatunji. 1989. „Le nationalisme africain et e colonialisme“. In *Histoire générale de l’Afrique. 7: L’Afrique sous domination coloniale 1880 - 1935*, herausgegeben von Adu Boahen, 384–96. Paris: Présence Africaine [u.a.].
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2005. „The Paris declaration on aid effectiveness“. <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34428351.pdf>.
- Oyèwùmí, Oyèrónkẹ́ . 2001. „Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the Challenge of African Epistemologies“. *Jenda* 2 (1). <http://www.jendajournal.com/vol2.1/oyewumi.html>.
- — — . , Hrsg. 2003a. *African Women and Feminism: Reflecting on the Politics of Sisterhood*. Trenton: Africa World Press.
- — — . 2003b. „The White Woman’s Burden: African Women in Western Feminist Discourse“. In *African Women and Feminism: Reflecting on the Politics of Sisterhood*, herausgegeben von Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 25–43. Trenton: Africa World Press.
- — — . , Hrsg. 2005. *African Gender Studies*. Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave MacMillan.
- Parker, David. 2000. „The Chinese takeaway and the diasporic habitus. Space, time and power geometries“. In *Un/settled multiculturalisms: diasporas, entanglements, „transruptions“*, herausgegeben von Barnor Hesse, 73–95. London, New York: Zed Books.
- Paulo, João Carlos, Jose Antonio Afonso, und Justino Pereira Magalhães. 2002. „That Seductive Thing: Representing the Illiterate as Readers*“. *Paedagogica Historica* 38 (1): 347–71. doi:10.1080/0030923020380117.

- Penn, Molly. 2015. „As race to the higher education mountain top heats, African universities need big fund boost“. Herausgegeben von Charles Onyango-Obbo. *Graduating in Africa*, 15–18.
- Pereira, Charmaine. 2007. *Gender in the making of the Nigerian University System*. Higher education in Africa. Oxford: Ibadan: James Currey ; Heinemann Educational Books (Nigeria).
- Phillips, Lucie Colvin. 1981. *Historical dictionary of Senegal*. African historical dictionaries, no. 23. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.
- Phillipson, Robert. 2000. „English in the New World Order: Variations on a Theme of Linguistic Imperialism and ‚World‘ English“. In *Ideology, Politics, and Language Policies: Focus on English*, herausgegeben von Thomas Ricento, 87–106. *Impact: Studies in Language and Society* 6. Amsterdam: Benjamins.
- Pierre, Jemima. 2013a. *The Predicament of Blackness: Postcolonial Ghana and the Politics of Race*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- — —. 2013b. „Race in Africa Today: A Commentary“. *Cultural Anthropology* 28 (3): 547–51. doi:10.1111/cuan.12023.
- Piesche, Peggy, Hrsg. 2012. „Euer Schweigen schützt Euch nicht“: *Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland*. 1. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl.
- Pollok, Konstantin. 1996. „Wann beginnt die Ewigkeit? Die Vereinten Nationen im Lichte Immanuel Kants“. *Sic et Non*. <http://archiv.sicetnon.org/artikel/sozial/friede.htm>.
- Povinelli, Elizabeth. 2010. „Shapes of Freedom. An Interview with Kim Turcot DiFrusca“. *Altérités* 7 (1): 88–98.
- Quashie, Hélène. 2009. „Désillusion et stigmates de l’exotisme. Quotidiens d’immersion culturelle et touristique au Sénégal“. *Cahiers d’Etudes Africaines*, Nr. 193–194: 525–50.
- — —. 2015. „La « blanchité » au miroir de l’africanité“. *Cahiers d’études africaines*, Nr. 220 (Dezember): 761–86.
- Ramsey-Kurz, Helga. 2007. *The Non-Literate Other: Readings of Illiteracy in Twentieth-Century Novels in English*. Costerus, N.S., 171. Amsterdam: Rodopi.
- Randjelović, Isidora. 2007. „Auf vielen Hochzeiten gleichzeitig tanzen“: Strategien und Orte widerständiger Geschichte(n) und Gegenwart(en) in Roma Communities“. In *Re/revisionen: postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, herausgegeben von Kien Nghi Ha, 1. Aufl., 265–79. Münster: Unrast.
- Rao, Arati. 1995. „The politics of gender and culture in international Human Rights discourse“. In *Women’s rights, human rights: international feminist perspectives*, herausgegeben von Julie Peters und Andrea Wolper, 167–75. New York: Routledge.
- Raven, James. 1994. „Modes of reading and writing in the eighteenth-century private library“. In *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich*, herausgegeben von Paul Goetsch, 49–60. *ScriptOralia* 65. Tübingen: G. Narr.
- République du Sénégal. 2013a. „Concertation nationale sur l’avenir de l’enseignement supérieur au Sénégal. Rapport général“.
- — —. 2013b. „Programme d’amélioration de la qualité, de l’équité et de la transparence. Secteur éducation-formation 2013-2015“.
- — —. 2013c. „Stratégie nationale de développement économique et social 2013-2017. Sur la rampe de l’émergence“.
- — —. 2014. „Plan Sénégal émergent“.

- République du Sénégal, und République Française. 1985. „Convention relative à la scolarisation des enfants français au Sénégal entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République du Sénégal“.
- République Française. 1964. „Accord de coopération entre la République Française et la République du Sénégal en matière d'enseignement supérieur“.
- — —. 1970. „Décret n° 70-661 du 10 juillet 1970 portant publication de l'accord de coopération en matière d'enseignement supérieur“.
- Robertson, Susan. 2008. „'Producing' Knowledge Economies: The World Bank, the KAM, Education and Development“. In Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol. <http://susanleerobertson.com/publications/>.
- Rodet, Marie. 2014. „Forced Labor, Resistance, and Masculinities in Kayes, French Sudan, 1919–1946“. *International Labor and Working-Class History* 86: 107–23. doi:10.1017/S014754791400012X.
- Rodney, Walter. 1972. *How Europe Underdeveloped Africa*. London, Dar es Salaam: Bogle-L'Ouverture Publications, Tanzania Publishing House.
- Ross, Eliott. 2014. „The passport that does not pass ports“. *Africa is Country*. März 5. <http://africasacountry.com/2014/03/the-passport-that-does-not-pass-ports/>.
- Ruscio, Alain. 2013. „Blanc, couleur de l'empire“. In *De quelle couleur sont les Blancs?: Des "petits Blancs" des colonies au "racisme anti-Blancs"*, herausgegeben von Sylvie Laurent und Thierry Leclère, 88–97. Paris: La Découverte.
- Saada, Emmanuelle. 2002. „Race and Sociological Reason in the Republic: Inquiries on the Metis in the French Empire (1908-37)“. *International Sociology* 17 (3): 361–91. doi:10.1177/0268580902017003002.
- — —. 2003. „Citoyens et sujets de l'Empire français.“ *Genèses* no53 (4): 4–24.
- — —. 2005. „Entre « assimilation » et « décivilisation » : l'imitation et le projet colonial républicain“. *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, Nr. 44 (März): 19–38. doi:10.4000/terrain.2618.
- — —. 2007. *Les enfants de la colonie: les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*. Paris: La Découverte.
- — —. 2009. „Penser le fait colonial à travers le droit en 1900“. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, Nr. 27 (Dezember): 103–16.
- Saavedra, Cinthya M., und Ellen D. Nymark. 2008. „Borderland-Mestizaje Feminism: The New Tribalism“. In *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, herausgegeben von Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, und Linda Tuhiwai Smith, 255–76. Los Angeles: Sage.
- Sabatier, Peggy. 1985. „Did Africans really learn to be French? The Francophone elite of the Ecole William Ponty“. In *Double impact: France and Africa in the age of imperialism*, herausgegeben von G. Wesley Johnson, 179–87. Contributions in comparative colonial studies, no. 16. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Sadji, Abdoulaye. 1954. *Nini mulâtresse du Sénégal*. Paris: Présence africaine.
- Said, Edward W. 1994. *Culture and imperialism*. 1st Vintage Books ed. New York: Vintage Books.
- Salem, Sara. 2015. „Reading and Mis-Reading Frantz Fanon“. *The Postcolonialist*. Zugegriffen Dezember 8. <http://postcolonialist.com/culture/reading-mis-reading-frantz-fanon/>.
- Sall, Ebrima, und Yann Lebeau. 2011. „Global institutions, higher education and inequalities: problems and prospects“. In *Handbook on globalization and higher education*, herausgegeben von Roger King, Simon Marginson, und Rajani Naidoo, 129–68. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar.
- Sall, Nazuson. 1994. „Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'université de Dakar?“ Dakar: Université Cheikh Anta Diop. <http://fastef.ucad.sn/these-nacuzon.htm>.

- Salmi, Jamil. 2009. *The challenge of establishing world-class universities*. Directions in development. Washington, D.C: World Bank.
- Salmi, Jamil, und Philip G. Altbach. 2011. „Introduction“. In *The road to academic excellence: the making of world-class research universities*, herausgegeben von Jamil Salmi und Philip G. Altbach, 1–10. Directions in development. Washington DC: World Bank.
- Sarr, Amadou. 2012. „L'École sénégalaise. Les véritables raisons d'un échec“. *leral.net*, August. http://www.leral.net/Ecole-senegalaise-Les-veritables-raisons-d-un-echec_a51077.html.
- Savané, Marie-Angélique. 2008. „Pour une Plus Grande Visibilité du Rôle des Femmes“. *Présence Africaine* 175/176/177: 727–32.
- Scheid, Aaron, und Leonard Barlag. 2016. „Une petite histoire du passeport. Notions européennes critiques sur la mobilité globale“. *Pamabazuka News*, April 9. <https://www.pamabazuka.org/fr/printpdf/94193>.
- Schlüter, Anne, Hrsg. 1992. *Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg: zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sdvižkov, Denis. 2006. *Das Zeitalter der Intelligenz: zur vergleichenden Geschichte der Gebildeten in Europa bis zum Ersten Weltkrieg*. Synthesen, Bd. 3. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seck, Ibrahima. 1993. *La stratégie culturelle de la France en Afrique: l'enseignement colonial (1817-1960)*. Paris: L'Harmattan.
- Sekyi, Kobina. 1974. *The Blinkards*. London: Heinemann Educational.
- Selle, Stefan. 2014. „Anders lesen: Von einer neuen Kulturtechnik“. In *Bücherdämmerung: über die Zukunft der Buchkultur*, herausgegeben von Detlef Bluhm, 75–86. Darmstadt: Lambert Schneider.
- Shahjahan, Riyad A. 2013. „Coloniality and a Global Testing Regime in Higher Education: Unpacking the OECD's AHELO Initiative“. *Journal of Education Policy* 28 (5): 676–94. doi:10.1080/02680939.2012.758831.
- Silva, Denise Ferreira da. 2007. *Toward a global idea of race*. Borderlines 27. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Singh, Mala. 2010. „Re-orienting Internationalisation in African Higher Education“. *Globalisation, Societies and Education* 8 (2): 269–82. doi:10.1080/14767721003780439.
- Sinou, Alain. 1993. *Comptoirs et villes coloniales du Sénégal: Saint-Louis, Gorée, Dakar*. Hommes et sociétés. Paris: Karthala.
- Sow, Fatou. 1997. „Les femmes, le sexe de l'État et les enjeux du politique: l'exemple de la régionalisation au Sénégal“. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, Nr. 6 (November). doi:10.4000/clio.379.
- Sow, Noah. 2009. *Deutschland Schwarz Weiß: der alltägliche Rassismus*. 4. Aufl., Taschenbuchausg. Goldmann 15575. München: Goldmann.
- Spivak, Gayatri C. 1985. „The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives“. *History and Theory* 24 (3): 247–72. doi:10.2307/2505169.
- — —. 1988. „Can the Subaltern Speak?“ In *Marxism and the Interpretation of Culture*, herausgegeben von Cary Nelson und Lawrence Grossberg, 217–313. Urbana: University of Illinois Press.
- — —. 1990. *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Herausgegeben von Sarah Harasym. London, New York: Routledge.
- Spooner, Samantha. 2015a. „Gender toolkits, virtual universities and cleverfunding, the stars that give new shine to higher education Africa“. Herausgegeben von Charles Onyango-Obbo. *Graduating in Africa*, 7–10.
- — —. 2015b. „The African declaration and action plan that could change the face of Higher Education“. Herausgegeben von Charles Onyango-Obbo. *Graduating in Africa*, 19–21.

- Städler, Katharina. 2000. „La Négritude des Femmes (1930-45)“. In *Afrikanische Frauen und kulturelle Globalisierung: mit Beiträgen zur Jahrestagung der Vereinigung der Afrikanisten in Deutschland, Bayreuth, 8.-10.10.1998*, herausgegeben von Katharina Städler und Ursula Trüper, 69–86. Köln: Köppe.
- Steyerl, Hito. 2009. „In Defense of the Poor Image“. *e-flux* 10. <http://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image/>.
- Sting, Stephan. 1998a. *Schrift, Bildung und Selbst: eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit*. Dr. nach Typoskript. Pädagogische Anthropologie 5. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- — —. 1998b. „Schriftlichkeit der Bildung“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 1 (1): 45–60.
- Stocker, Günther. 2007. *Vom Bücherlesen: zur Darstellung des Lesens in der deutschsprachigen Literatur seit 1945*. Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Bd. 249. Heidelberg: Winter.
- Stoler, Ann Laura. 2010. *Carnal Knowledge and Imperial Power: Race and the Intimate in Colonial Rule: With a New Preface*. Berkeley Los Angeles London: University of California Press.
- — —. 2013. „Dans les plis coloniaux“. *Rue Descartes* n° 78 (2): 79–100.
- Sylla, Abdou. 1992. „L'école: quelle réforme?“. In *Sénégal: trajectoires d'un Etat*, herausgegeben von Momar Coumba Diop, 379–429. Série des livres du CODESRIA. Dakar, Sénégal: Paris: CODESRIA; Diffusion, Karthala. <http://www.codesria.org/spip.php?article585>.
- Tamale, Sylvia. 2011. „Researching and theorizing sexualities in Africa“. In *African sexualities: a reader*, herausgegeben von Sylvia Tamale, 11–36. Cape Town, Dakar, Nairobi and Oxford: Pambazuka Press.
- Tamba, Moustapha. 2009. „La recherche à la faculté de Lettres et de Sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Bilan de 50 ans“. *Journal of Higher Education in Africa* 7 (3): 105–23.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1994. „Alle alles zu lehren“: *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Ternoven, Taina. 2003a. „La chaîne du don“. In *Où va le livre en Afrique?* Herausgegeben von Isabelle Bourgueil, 34–37. *Africultures* 57. Paris: L'Harmattan.
- — —. 2003b. „Le Français n'est pas mon destin. Entretien avec Boubacar Boris Diop“. In *Où va le livre en Afrique?* Herausgegeben von Isabelle Bourgueil, 109–12. *Africultures* 57. Paris: L'Harmattan.
- Thiam, Iba Der. 1997. „Le combat des populations Africaines pour la démocratie, l'égalité et la justice, 1895-1960. L'exemple du Sénégal“. In *AOF: réalités et héritages. Sociétés ouest africaines et ordre colonial, 1895-1960*, herausgegeben von Saliou Mbaye, Ibrahima Thioub, und Charles Becker, 250–63. Dakar: Direction des Archives du Sénégal. <http://www.histoire-ucad.org/archives/index.php/remository.html?func=select&id=28>.
- Thioub, Ibrahima. 2002. „L'École de Dakar et la production académique d'une histoire“. In *Le Sénégal contemporain*, herausgegeben von Momar Coumba Diop, 109–54. Collection „Hommes et sociétés“. Paris: Karthala.
- — —. 2005. „Savoirs interdits en contexte colonial. La politique culturelle de la France en Afrique de l'Ouest“. In *Mama Africa: hommage à Catherine Coquery-Vidrovitch*, herausgegeben von Catherine Coquery-Vidrovitch, Chantal Chanson-Jabeur, und Odile Goerg, 75–97. Paris: Harmattan.
- Thioub, Ibrahima, und Pierre Boilley. 2004. „Pour une histoire africaine de la complexité“. In *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement? [Table-Ronde Écrire l'Histoire de l'Afrique Autrement?]*, herausgegeben von Séverine Awenengo und Table Ronde Écrire l'Histoire de l'Afrique Autrement? 23–45. Cahier / Groupe „Afrique Noire“ 22. Paris: L'Harmattan.
- Tikly, Leon. 2009. „Education and the new imperialism“. In *Postcolonial challenges in education*, herausgegeben von Roland Sintos Coloma, 23–45. *Counterpoints*, v. 369. New York: Peter Lang.

- Torpey, John. 2000. *The invention of the passport: surveillance, citizenship, and the state*. Cambridge studies in law and society. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Traoré, Aminata. 2008. *L'Afrique humiliée*. Paris: Fayard.
- Tsikata, Edzodzinam. 1991. „Conceptualizing the post colonial state: The experience of gender analysis“. Dakar: CODESRIA.
- Tuhiwai Smith, Linda. 1999. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London; New York: Dunedin, N.Z. : New York: Zed Books ; University of Otago Press ; Distributed in the USA exclusively by St. Martin's Press.
- Twine, France Winddance, und Bradley Gardener, Hrsg. 2013. *Geographies of Privilege*. Routledge.
- UNESCO, Hrsg. 1974. *Anatomy of an international year: book year-1972*. Reports and papers on mass communication, no. 71. Paris: UNESCO.
- — — . , Hrsg. 2004. *The Leap to Equality*. EFA Global Monitoring Report, 2003/04.
- — — . , Hrsg. 2015. *Achievements and Challenges*. 1. ed. EFA Global Monitoring Report, 12.2015. Paris: UNESCO Publ.
- United Nations. 2008. „Declaration on the rights of indigenous peoples“. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf.
- Vansina, Jan. 1961. *De la tradition orale: essai de méthode historique*. Tervuren: Musée royal de l'Afrique centrale.
- — — . 1980. „La tradition orale et sa méthodologie“. In *Histoire générale de l'Afrique I. méthodologie et préhistoire africaine*, herausgegeben von Joseph Ki-Zerbo, 167–90. Paris: UNESCO.
- Walgenbach, Katharina. 2005. „Die weisse Frau als Trägerin deutscher Kultur“: koloniale Diskurse über Geschlecht, „Rasse“ und Klasse im Kaiserreich. Campus Forschung, Bd. 891. Frankfurt/Main; New York: Campus.
- Walz, Ursula. 1974. „Leser, Nichtleser, Analphabeten heute“. In *Lesen: ein Handbuch: Lesestoff, Leser und Leseverhalten, Lesewirkungen, Leseerziehung, Lesekultur*, herausgegeben von Alfred C. Baumgärtner und Alexander Beinlich, 134–47. Hamburg: Verl. für Buchmarkt-Forschung.
- Wilkes, Karen. 2015. „Colluding with Neo-Liberalism: Post-Feminist Subjectivities, Whiteness and Expressions of Entitlement“. *Feminist Review* 110 (1): 18–33. doi:10.1057/fr.2015.19.
- Willinsky, John. 1998. *Learning to divide the world: education at empire's end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Win, Everjoyce J. 2007. „Not Very Poor, Powerless or Pregnant: The African Woman Forgotten by Development“. In *Feminisms in Development: Contradictions, Contestations and Challenges*, herausgegeben von Andrea Cornwall, Elizabeth Harrison, und Ann Whitehead, 79–85. London, New York: Zed Books.
- World Bank, Hrsg. 2008. *Girls' education in the 21st century: gender equality, empowerment, and economic growth*. Directions in development. Human development. Washington DC: World Bank.
- — — . 2013. „Project appraisal document on a proposed credit in the amount of US\$20 Mio. and a global partnership for education grante in the amount of US\$46.9 Mio. and an education sector capacity building trust fund grant in the amount of US\$2.8 Mio to the Republic of Senegal for a quality improvement and equity of basic education project“.
- World Bank, und The Global Women's Institute. 2015. *Violence against women and girls. An education sector brief*. http://www.ungei.org/resources/index_6053.html.
- Wright, Michelle M. 2015. *Physics of Blackness: beyond the middle passage epistemology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Yansané, Aguibou. 1985. „The impact of France on education in West Africa“. In *Double impact: France and Africa in the age of imperialism*, herausgegeben von G. Wesley Johnson, 345–62. Contributions in comparative colonial studies, no. 16. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Yuval-Davis, N. 2006. „Intersectionality and Feminist Politics“. *European Journal of Women's Studies* 13 (3): 193–209. doi:10.1177/1350506806065752.
- Yuval-Davis, Nira. 1997. *Gender & nation*. Politics and culture. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Zezeza, Paul Tiyambe. 2003. *Rethinking Africa's globalization*. 1st ed. Trenton: Africa World Press.
- Zuberi, Tukufu, und Eduardo Bonilla-Silva, Hrsg. 2008. *White Logic, White Methods: Racism and Methodology*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Zulu, Itibari. 2012. „The ancient Kemetite roots of library and information science“. *The Journal of Pan African Studies* 5 (1): 1–26.

Céline Barry

Lebenslauf aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt.

Zusammenfassung

Wie vielerorts steht in frauenrechtlichen Kämpfen in Dakar die Frage des Zugangs zu Bildung im Zentrum der Debatten. In Interviews legten mir junge Frauenrechtsaktivistinnen nahe, dass sie gute Bildungsabschlüsse als Voraussetzung für ein *glückliches* Leben sehen. Dieses Streben nach einer Zukunft als *gebildete Frau** deckt sich mit der transnationalen Tendenz, Bildung als Schlüssel für Gerechtigkeit und Weltfrieden zu idealisieren. Dem ist entgegen zu halten, dass Bildung bislang nicht dazu vermocht hat, die Situation Afrikanischer Gesellschaften grundlegend zu verbessern; für die Meisten sind die Aussichten auf das *Glück der gebildeten Frauen* stark eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund unterziehe ich das Alltagsverständnis von *Bildung als Schlüssel zum Glück* der Kritik. Dazu entwickle ich eine konstruktivistische Grounded Theory, die den von Klassismus und Rassismus geprägten postkolonialen Zusammenhang greifbar macht, in dem dieses Verständnis zum Tragen kommt.

Von den Perspektiven Schwarzer Frauen ausgehend schaue ich zunächst nach den sozialen Spaltungen und intersektionalen Beziehungen, die die Gesellschaft Dakars strukturieren und die Aussichten auf das Glück der Gebildeten bestimmen. Daraufhin zeichne ich deren Kritik an eurozentristischen Bildungs- und Papierregimen nach, in denen das westliche Diplom als *Ticket zum Glück* fetischisiert wird. Meine Ideologiekritik vertiefend analysiere ich anschließend das Phänomen, dass Bildungsdiskursen nach wie vor kolonial-rassistische, zivilisatorische Ideen von *Menschsein* zugrunde liegen, die suggerieren, dass erst Diplome bzw. die Beherrschung der westlichen Buchkultur *menschlich* und *glücklich* machen. Mit Blick auf den postkolonialen Alltag gehe ich dann darauf ein, wie die Ideologie des *Glücks der gebildeten Frauen* in Subjektivierungsprozesse verwickelt ist, die gebildeten Frauen (weißen Frauen und Afrikanerinnen) koloniale Macht vermachet, die ihre Emanzipation mit Ambivalenz füllt.

Der Zusammenhang zwischen Ideologie und (neo-)kolonialen kapitalistischen Strukturen wird konsequent im Bewusstsein behalten. So kristallisiert sich heraus, dass zeitgenössische Bildungspolitiken, insbesondere entwicklungspolitische, weniger zum *Glück* Afrikanischer Frauen beitragen als zur (Re-)organisation von Kapital, das von rassistischen und patriarchalen Herrschaftsbeziehungen abhängt und sie verschärft. Ausblickend stellt sich die Frage, wie Feminismus angesichts kolonisierender Bildungsregime repolitisiert und *Glück dekolonisiert* werden kann.

Abstract

In Search of the Happiness of Educated Women.

A Grounded Theory on the Relationship between Women's Movements, Education and Racism in Postcolonial Dakar

Throughout the world, the issue of access to education is at the center of women's rights debates. As young women's rights activists suggested in interviews, they consider a good educational qualification as the prerequisite for a *happy life*. Their striving for a *future as an educated woman* coincides with the transnational tendency to idealize education as the key to justice and global peace. At the same time, it should be recognized that education has not been able to fundamentally improve the situation of African societies so far; for most, the prospects of acquiring the *happiness of educated women* are severely limited. Against this backdrop, I challenge the common assumption of education as the *key to happiness*. To this end, I develop a constructivist Grounded Theory to describe the postcolonial context characterized by classism and racism within which this assumption took shape.

On the basis of the perspectives of Black women, I identify the social divisions and intersectionalities that shape Dakar's society and determine the chances for women to achieve the *happiness of the educated*. I then relate these women's criticism of the Eurocentric education- and degree-focused culture, in which the Western diploma is fetishized as a *ticket to happiness*. Subsequently, I explore current Western educational discourses, which are still based on colonial-racist, "civilizing" ideas of what it means to be "human", and all of which suggest that earning a diploma and mastering Western book culture are necessary prerequisites for being *human and happy*. In relation to the postcolonial Everyday, I demonstrate how the ideology of the *happiness of educated women* plays a role in processes of subjectification, which grants colonial power to educated women (white and African), which in turn renders their emancipation ambivalent.

Moreover, the paper consistently makes reference to the connection between ideology and (neo-)colonial capitalist structures. The analysis of these connections reveals that current educational policies in development assistance – rather than helping achieve the *happiness* of African women – in fact end up contributing to the (re)-organization of capital, which depends on racism and patriarchy. In my conclusions, I ask how feminism can be repoliticised in the face of a colonizing educational culture and how happiness can be decolonized.