

Indigenisierung der Sozialwissenschaften: ein schwaches Echo antikolonialer Befreiungsvisionen

Staeuble, Irmingard

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Staeuble, I. (2010). Indigenisierung der Sozialwissenschaften: ein schwaches Echo antikolonialer Befreiungsvisionen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 34(2), 9-31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-387095>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Irmingard Staeuble

Indigenisierung der Sozialwissenschaften.

Ein schwaches Echo antikolonialer Befreiungsvisionen

Die Überzeugung, dass nach der Befreiung aus dem politischen Kolonialismus auch die Befreiung aus dem akademischen Kolonialismus folgen müsse, hat seit den 1970ern viele Bemühungen um Indigenisierung der Sozialwissenschaften inspiriert. Doch blieben diese befangen im Rahmen der segmentierten Einzelwissenschaften, der selber eine eurozentrische Konstruktion der sozialen Wirklichkeit reflektiert. Zur Verdeutlichung der verblassten Befreiungshorizonte, die wieder zu gewinnen wichtig wäre, erinnert der Beitrag an die Visionen einer Dekolonisierung des Bewusstseins, der Bildungsschicht und der Institutionen der Wissensproduktion, die von Intellektuellen mit Erfahrung aus dem anti- und postkolonialen Widerstand artikuliert wurden.

Schlüsselbegriffe: akademischer Kolonialismus, Dekolonisierung, kulturelle Knechtschaft, Indigenisierung

Die Debatte um Indigenisierung der Sozialwissenschaften hat ihren Ausgangspunkt in der Erfahrung von Wissenschaftlern in Ländern der Dritten Welt, die sich nach der politischen Befreiung aus kolonialen Machtverhältnissen in neuer akademischer Abhängigkeit von den ehemaligen oder neuen imperialistischen Zentren sahen. Zwar hatten viele von ihnen vertrauensvoll die ersten UNESCO-Berater für Universitätsplanung, Scharen von akademischen Entwicklungshelfern aus den USA, Schiffsloadungen von amerikanischen Lehrbüchern und Stipendienangebote für die Besten der Studierenden begrüßt. Aber der sozialwissenschaftliche Import erwies sich bald als ambivalentes Gut, prestigefördernd innerhalb kleiner Gruppen von Akademikern, aber den Problemen im Land unangepasst. Widerstand gegen weitere Implantierung der Sozialwissenschaften artikuliert sich auf einer Skala von völliger Ablehnung der ›fremden‹ Begriffe und Theorien über das Bemühen um eine Ausrichtung der Disziplinen auf Probleme nationaler Entwicklung zur Besinnung auf Begriffe und Modelle aus eigenen kulturellen Traditionen, die zum Verständnis der sozialen Wirklichkeit beitragen können.

So oder ähnlich könnte ein historischer Abriss zum Kapitel *Indigenisierung* einst lauten. Die Dramatik einer epochalen Situation errungener politischer Unabhängigkeit, die Erwartungen eigener Gestaltungsmöglichkeit für die Zukunft, die vielfältigen und oft widersprüchlichen Ideen von Intellektuellen, die etwa an der Artikulation panafrikanischer Visionen beteiligt waren, kommen nicht mehr ansatzweise zum Vorschein. Auch mir ist es nicht gelungen, die Aufbruchphase in die Unabhängigkeit aus den vielen Zeugnissen und Berichten, die ich über die Jahre gesammelt habe, durch möglichst viel ›Originalton‹, der es erlauben würde, den Akteuren quasi ›zuzuhören‹, vorstellbar zu machen. Also beginne ich gleich mit einer abstrakten Einschätzung.

Was viele Bemühungen um Indigenisierung der Psychologie, Soziologie oder Politologie in Asien oder Afrika problematisch macht, ist ihre Befangenheit in der Segmentierung der Einzelwissenschaften. Mit der eurozentrischen Ordnung der Disziplinen wurde eine spezifische Konstruktion der sozialen Wirklichkeit übernommen, deren Bestandteile – vorab abstraktes Individuum, Markt und Staat – als quasi-natürliche Einheiten erscheinen (vgl. Staeuble, 2004, 2006, 2007). Trotz aller Anstrengung, sich von eurozentrischen Konzepten zu befreien, etwa das abstrakte, ahistorische, sozial dekontextualisierte Individuum durch eine der vielen kulturellen Konzeptualisierungen von Person, Handeln und Erfahrung zu ersetzen, bleiben auch indigenisierte Psychologien der eurozentrischen Wirklichkeitskonstruktion verhaftet. Deshalb nenne ich die Indigenisierung der Sozialwissenschaften ein schwaches Echo von antikolonialen Befreiungsvisionen.

Um die Denkhorizonte, die in dem Echo nachklingen, deutlich zu machen, werde ich in meinem Beitrag nach einem kurzen Blick durch die Brille von Mitakteuren der Indigenisierungsbemühungen den Akzent auf Überlegungen politisch engagierter Intellektueller legen, die noch von den Erfahrungen und Visionen des antikolonialen Widerstands geprägt waren. Für sie ging es nach Erlangung der politischen Unabhängigkeit zentral um das ›Recht, ihre Welt zu benennen‹, um die Befreiung aus ›kultureller Knechtschaft‹ und ›geborgtem Bewusstsein‹. Für die Strukturierung habe ich ein etwas schematisches Muster von Dimensionen der Dekolo-

nisierung gewählt, von denen jede mit Argumenten eines Autors aus einem der politisch unabhängig gewordenen Länder Afrikas oder Asiens veranschaulicht wird, der aus meiner Sicht besonders profiliert Stellung bezieht.

Zeitzeugen/Mitakteure blicken zurück

In den 1970ern sei die Forderung nach Indigenisierung der Sozialwissenschaften nahezu weltweit erhoben worden, resümiert der indische Soziologe Yogesh Atal und verweist auf eine Konferenz von 1978 über indigene Anthropologien (vgl. Fahim, 1982), eine andere von 1979 zur Koreanisierung westlicher Ansätze und sogar ein Symposium zur Kanadisierung (vgl. Atal, 2003, S. 96-97, 117). Als Regionalberater der UNESCO für die Sozial- und Humanwissenschaften in Asien/Pazifik hatte Atal 1981 im *International Social Science Journal* einen Artikel *The call for indigenization* veröffentlicht, der in mehrere Sprachen übersetzt wurde. In diesem Artikel macht er darauf aufmerksam, dass die Indigenisierungsforderung in Asien ungleichzeitig und uneinheitlich war, nicht zuletzt, weil die Sozialwissenschaften in den Ländern Asiens und des Pazifik unterschiedlich präsent waren, je nach Zeitpunkt der Kolonisierung und Interesse der zuständigen Kolonialmacht. Wo die Sozialwissenschaften erst kürzlich eingeführt worden waren, war die Forderung meist begrenzt auf Lehrmaterial in der Landessprache, wo es hingegen schon mehr als drei Generationen Sozialwissenschaftler gab, war die Kritik am akademischen Kolonialismus ausgeprägter und die Forderung nach Indigenisierung vielschichtiger, zielte auf Wechsel der Sprache und der Paradigmen und die Besinnung auf einheimische Denktraditionen. Atal kondensiert aus den vielen Debatten vier Aspekte, die von Verfechtern der Indigenisierung betont werden:

1. Indigenisierung ist ein Plädoyer für Selbstbewusstsein und die Zurückweisung geborgten Bewusstseins. Die Wichtigkeit eines Blicks von innen wird betont. Die Vertreter der Indigenisierung wollen, dass das akademische Unternehmen einer reflektierten

Analyse ihrer eigenen Gesellschaft den Trend, diese nur aus westlicher Sicht zu kennen, ersetzt.

2. Indigenisierung propagiert die Wünschbarkeit alternativer Sichtweisen auf menschliche Gesellschaften, damit die Sozialwissenschaften weniger provinziell werden und so bereichert werden können. Dies könnte, so glaubt man, das Bewusstsein emanzipieren und die Qualität professioneller Praxis verbessern, sodass die Gesellschaft aus neuen Blickwinkeln geprüft werden kann.

3. Indigenisierung macht auf historische und kulturelle Spezifik aufmerksam und plädiert für eine Neudefinition des Blickpunkts in der Erwartung, dynamische Perspektiven auf nationale Probleme zu entwickeln.

4. Indigenisierung sollte nicht zu Provinzialismus oder zur Fragmentierung einer Disziplin in mehrere isolierte Denksysteme auf Basis geographischer Grenzen führen. Sie richtet sich nicht nur gegen falschen Universalismus, sondern auch gegen falschen Nationalismus (2003, S. 103-104).¹

In einer Sammlung seiner Beiträge über *Alien Concepts and South Asian Reality* charakterisiert der Soziologe T. K. Oommen (1995) die Situation an indischen Universitäten während der 1960er und 1970er als »virulente Attacke gegen den akademischen Kolonialismus in Südasien« (ebd., S. 11), als Versuch der Emanzipation aus dem Griff des »Intimfeinds« des politischen Kolonialismus, aus dem der akademische sich ableite. Besonders lautstark seien die Marxisten gewesen, die »Nationalisten« andererseits lehnten westliche und marxistische Paradigmen zugunsten einer Neuorientierung an *swaraj* (traditionelle Form der Selbstregierung – IS) ab. Er selbst habe, auch wenn ihm das noch nicht ganz bewusst war, zur Gruppe derer gehört, die die fremden Begriffe und Theorien nicht verwerfen wollten, ohne sie vorher geprüft zu haben. Jeder seiner frühen Beiträge konfrontiert daher ein »fremdes« (westliches oder marxistisches) Konzept, z. B. Max Webers Rolle von Charisma im sozialen Wandel oder Marcuses Konzept der Studentenmacht, mit »einheimischen« (asiati-

schen) Daten. Alle späteren Beiträge sind detaillierte Korrekturen, Erweiterungen und Umwandlungen soziologischer und politologischer Konzepte und Theorien in Anwendung auf empirische Daten aus Indien. Die Umkehrfrage, ob sich indische Realitäten auch anders konzeptualisieren lassen, wie es etwa Chakrabarty (2000) versucht hat, kommt hier aber nicht in den Blick.

Dekolonisierung des Bewusstseins

Mit seinem Manifest *Decolonizing the Mind* (1986) erklärte der kenianische Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Ngũgĩ wa Thiong'o² seinen Abschied von der englischen Sprache und die Rückkehr zu Gikuyu, denn die Unterdrückung der indigenen Sprache sei gleichbedeutend gewesen mit der Unterdrückung des Mediums für eine reiche orale Tradition des Widerstands.

Decolonizing the Mind beginnt wie viele Zeugnisse von Kolonisierten mit der Wirkung einer aufgezwungenen Sprache auf die Kinder. Ngũgĩ selbst hatte die ersten vier Schuljahre Unterricht in Gikuyu, doch 1952 übernahm das Kolonialregime alle Schulen und unterstellte sie den von Briten geleiteten *District Education Boards*. »Englisch wurde mehr als eine Sprache: es war die Sprache und alle anderen hatten sich vor ihr zu verbeugen« (1986, S. 11). Kinder, die dabei ertappt wurden, wie sie in der Nähe der Schule Gikuyu sprachen, wurden mit dem Stock gezüchtigt oder mussten ein Schild um den Hals tragen, auf dem stand »I am stupid« oder »I am a donkey«. Um die Kinder zu überführen, wurde ein Denunziationssystem eingeführt, durch das die Kinder Verrat lernten.

Mit der aufgezwungenen Sprache und Kultur, so Ngũgĩ, wurde die Herrschaft über das geistige Universum der Kolonisierten, über die Wahrnehmung ihrer selbst und ihrer Beziehung zur Welt, ausgeübt:

The language of an African child's formal education was foreign. The language of the books he read was foreign. The language of his conceptualization was foreign. Thought, in him, took the visible form of a foreign language (1986, S. 17).

Gleichzeitig wurden ihre eigene Kultur, Kunst, Tanz, Religion, orale Tradition etc. abgewertet, sodass eine Kluft entstand zwischen der geschriebenen Welt und der Welt der unmittelbaren Erfahrung in Familie und Gemeinde. Die Dissoziation der Sensibilität des Kindes von seiner natürlichen und sozialen Umwelt könne man ›koloniale Entfremdung‹ nennen. Allmählich lerne das Kind seine eigene Welt im Spiegel der Sprache der Kolonisatoren kennen, in der Sicht rassistischer Helden oder auch intellektueller Giganten der westlichen Welt, die von Hume bis Hegel von der Inferiorität der Schwarzen redeten. Wie er in einem Interview mit Angela Lamas Rodrigues ausführt, konstituiert sich für Ngugi Kolonialherrschaft über die Benennung von Landschaften und Menschen, die allem ein europäisches Gedächtnis aufprägt:

[W]e see European memory planted everywhere. It was planted first of all on the landscape. If you go to a place like southern Africa, the names you find generally defining roads, mountains etc. are more likely than not to be European names. Those places had their own names arising from the languages that were there before, but they became to be identified through names planted by European colonialism. This memory was also planted on people's bodies. So you find Christian European names being adopted by the people. Ngugi becomes Anthony and Anthony becomes my shadow [...] a European memory is planted on our bodies, on our landscapes, on our intellect (Rodrigues, 2004, S. 163).

Um das ›Recht, die Welt zu benennen‹ und das ›Recht, die Welt für uns selbst zu benennen‹ dreht sich daher in Ngugis Sicht die Literatur Afrikas und der Karibik nach der Unabhängigkeit (vgl. 1993, S. 3), denn diese Welt war während des kolonialen Imperialismus von Europäern in den Hauptstädten Europas definiert worden. Ein entscheidender Schritt im Kampf um kulturelle Freiheit sei es darum, das Zentrum zu verschieben, von seiner Verortung im Westen in die vielfältigen Sphären der Weltkulturen, aber auch innerhalb der Nationen von den Klassenbastionen der Minderheit hin zum kreativen Zentrum der arbeitenden Menschen. Die Dominanz des Englischen in der afrikanischen Literatur hat für Ngugi

eine ›fatale Logik‹, die 1962 an der Makerere-Universität auf einer Konferenz über *African Writers of English expression* deutlich geworden sei. Deren Literatur habe in den folgenden zwanzig Jahren international dazu beigetragen, Afrika der Welt zu erklären, seine Vergangenheit, Kultur und menschliche Komplexität. Doch von Anfang an sei es eine Literatur des Kleinbürgertums mit kolonialer Universitätsausbildung gewesen, wenig verankert in den Kulturen der Bauernschaft (aus der Ngugi stammt) oder der Bourgeoisie in den Metropolen. In der Nachkriegswelt der anti-kolonialen und antiimperialistischen Kämpfe in Asien, Afrika, Lateinamerika und der Karibik sei auch diese Literatur vom politischen Aufbruch inspiriert und durchweg optimistisch gewesen. Aber je mehr sich nach der Unabhängigkeit politisch und ökonomisch neokoloniale Kräfte durchsetzten, desto zynischer und bitterer wurde sie, überwiegend mit einem klassenanalytisch nicht reflektierten Tenor betrogener Hoffnung (vgl. 1986, S. 20-21).

Wenn es weiter darum gehe, sich von der imperialistischen Herrschaft zu befreien, müsse in afrikanischen Sprachen geschrieben und eine Verbindung zur oralen Tradition der organisierten Bauernschaft und der Arbeiterklasse hergestellt werden. Ngugi hat sich am Literaturdepartment der Universität von Nairobi praktisch darum bemüht und zusammen mit zwei Kollegen ab den späten 1960ern den Primat englischer Literatur und Kultur durch das Prinzip afrikanischer Zentralität mit Weltperspektive ersetzt. Das Studium kenianischer und ostafrikanischer Literatur sollte schrittweise ergänzt werden durch afrikanische Literatur, Literatur aus der Dritten Welt und Literatur aus dem Rest der Welt. Das Department habe Studierende hervorgebracht, die mit der kenianischen Literatur ihres Erfahrungsumfelds ebenso vertraut seien wie mit anderer afrikanischer Literatur und die Verbindungen herstellen könnten zu Garcia Marquez, Richard Wright, Balzac, Dickens und Brecht. Das sei doch etwas anderes als das Studium zu Kolonialzeiten, als sie die Charaktere von Jane Austen mit denen in ihren Dörfern vergleichen sollten (vgl. 1986, S. 94).

Im Detail schildert Ngugi die Fortsetzung der Literaturdebatte bis zu einer Konferenz 1974 über das *Unterrichten afrikanischer Literatur an*

kenianischen Schulen, auf der eine 73-seitige Resolution verabschiedet wurde, die mit Kritik und Vorschlägen auch zehn Jahre später noch durch ihr starkes panafrikanisches Bewusstsein beeindruckt. Anstatt den britischen kolonialen Chauvinismus durch nationalen Chauvinismus zu ersetzen, sollten kenianische Schüler mit der Literatur aus ganz Afrika, gerade auch aus dem modernen arabischen Norden, vertraut gemacht werden, ebenso wie mit der afro-amerikanischen und karibischen Diaspora und von da aus mit den Literaturen der Welt. Den Anfang solle Literatur in Suaheli machen, wofür eine angemessene Zahl von Sprachlehrern ausgebildet werden müsse (vgl. 1986, S. 96-99). Die Vorschläge lösten eine landesweite Debatte über die Grundlagen und die praktische Umsetzung relevanter Ausbildung aus. Die Debatte gehe weiter, denn in Afrika sei »die Suche nach neuen Richtungen in Sprache, Literatur, Theater, Poesie Teil des gesamten Kampfes der afrikanischen Menschen gegen den Imperialismus in seiner neokolonialen Phase« (ebd., S. 106).

Ngugi wurde 1977, im Jahr seiner Ernennung zum *Associate Professor* für Literatur an der Universität Nairobi, von der Regierung Kenyatta verhaftet und verbrachte ein Jahr im Hochsicherheitsgefängnis von Kamiti, »praktisch vor der Haustür des Kenyatta University College« (1991, S. 34). Im Vorwort zu seinem *Gefängnistagebuch* schildert er die vielfältigen Spekulationen über die Gründe seiner Einkerkering (vgl. ebd., S. 18-28). Nach seiner Freilassung publizierte er den im Gefängnis auf Klopapier entworfenen Roman *Der gekreuzigte Teufel* und ein Theaterstück, beides auf Gikuyu, doch als er 1982 keine Erlaubnis erhielt, sein Stück am Nationaltheater aufzuführen, ging er nach England ins Exil. Für seine weitere literarische Tätigkeit in Neuseeland und den USA kehrte er zur englischen Sprache zurück, blieb aber eine starke Stimme der kenianischen Dissidenten im Exil, wie seine Essay- und Vortragsammlung *Moving the Center* (1993) zeigt.

Dekolonisierung der Bildungselite

Mit dem Begriff des ›captive mind‹ hat der malaysische Soziologe Syed Hussein Alatas (1928-2007) im *International Social Science Journal* der

UNESCO 1972 eine Debatte über die Probleme von Bildung und Intelligenz in der Dritten Welt, speziell in Asien, eröffnet. Seine Liste der Merkmale des ›captive mind‹ beginnt damit, dass er ein »Produkt höherer Ausbildung, zu Hause oder im Ausland ist, dessen Denkweise auf eine imitative und unkritische Art von westlichem Denken dominiert ist«. Er sei »unkreativ«, »unfähig, eigenständig Probleme zu formulieren«, »unfähig, in der Wissenschaft das Besondere vom Universellen zu unterscheiden« und »den großen Themen seiner Gesellschaft entfremdet«. Er sei sich »seiner eigenen Befangenheit (*captivity*) und der Umstände, die sie hervorgebracht hat, nicht bewusst« (1974, S. 691).

Alatas betont, dass das Phänomen des ›captive mind‹ zwar seine Ursprünge in der imperialistischen Interaktion zwischen dem Westen und der Dritten Welt habe, dass aber die regierenden Eliten der Dritten Welt ebenso wie die höheren Bildungsinstitutionen den Einfluss des ›captive mind‹ noch verstärkten, da sie sich des Problems gar nicht bewusst sind. Was daher diskutiert werden müsse, sei die Rolle der Universitäten in der Gesellschaft. Wenn diese ihre Inhalte nicht auf die Probleme und die Mentalität der Gesellschaft konzentrieren, werden sie zu bloßen Statusfabriken, zumal in Asien der Status der Eltern von Studierenden einen erheblichen Einfluss auf die akademischen Lehrer habe. Keine einzige Universität in Asien realisiere die Wichtigkeit von speziellen Kursen über ›captive thinking‹ in den Wissenschaften, sie transplantieren nur unreflektiertes Wissen. Lehre durch ›captor minds‹ präsentiere Wissen ohne Kontext:

Wenn zum Beispiel ein *captor mind* Psychologie lehrt, benutzt er kein Material aus nichtwestlichen Kulturen, auch wenn es sehr relevant für sein Thema wäre. Er ist meist nicht an den philosophischen Grundlagen der Psychologie interessiert, die Studierende auf die kulturellen Vorurteile der Psychologie aufmerksam machen würden (1974, S. 698 – *kursiv* IS).

Die große Frage bleibe, was gegen ein Anwachsen der ›captive intellectual community‹ getan werden könne.

Als Philosoph, Soziologe und Politiker hat sich Alatas sein Leben lang für die Dekolonisierung engagiert. Schon 1968 hatte er zusammen mit einigen Intellektuellen *Gerakan* gegründet, eine Abspaltung von der *Labour Party* mit Akzent auf sozialer Gerechtigkeit und gegen konventionelle Privilegien. Als *Gerakan* 1972 einer Regierungskoalition beitrug, trat er aus und arbeitete an der Gründung der *Social Justice Party* von Malaysia mit, die sich 1978 auflöste. An der Universität von Malaysia und der nationalen Universität von Singapur hatte er leitende Positionen in *malay studies* inne, wozu ihn sein Buch *The Myth of the Lazy Native* (1977a) qualifizierte, in dem er die koloniale Konstruktion von Malayen, Philippinos und Javanern sowie ihre Funktion im kolonialen Kapitalismus analysiert. Die Ähnlichkeit zur Orientalismusthese von Edward Said, der ihn später anerkennend erwähnt, ist unverkennbar, doch sind Alatas' Kontextualisierungen historisch materialistisch geprägt und sein Interesse gilt auch der Frage, wie die kolonial Repräsentierten ›wirklich‹ sind.

Mit *Intellectuals in Developing Societies* (1977b) intensiviert er seine soziologischen Studien zur Stellung und Rolle der Intelligenz in der Gesellschaft. Er habe vor sechzehn Jahren im *Radio Malaya* die Frage gestellt, ob es eine Gruppe von Intellektuellen in Malaysia gibt. Er habe sie mit Nein beantwortet und wie folgt begründet: Für mindestens drei Generationen seien die Ausbildungsinstitutionen nicht an der Produktion kreativer Individuen orientiert gewesen, sondern an den nötigen Zertifikaten für Posten in der Regierung. Dazu komme, dass es wenige Familien mit intellektuellen Interessen gab, die Anregung für den Nachwuchs geben konnten. Und schließlich habe es in der Gruppe der Ausgebildeten nicht nur an Interesse für die Kultivierung von Erkenntnis gefehlt, sondern auch völlig an Bewusstsein für die Probleme, die in der modernen Wissenschaft von Mensch und Gesellschaft behandelt werden.

Das musste sich ändern, darum habe er das Problem in Seminaren an den Universitäten von Malaysia und Singapur diskutiert, es mit Tausenden von Leuten besprochen. Auf dem *Ersten All-Malaysischen Kongress der Lehrerverprofession* in Kuala Lumpur habe er 1966 vorgeschlagen, dass die Profession der Lehrenden den Kern einer intellektuellen Gemeinschaft

bilden sollte, und in einem Seminar zur nationalen Integration habe er 1968 den Vorschlag wiederholt. Doch nicht viel habe sich nach sechzehn Jahren solch kleiner Überzeugungsversuche geändert (vgl. 1977b, S. 1-3).

Auch das Thema der Narren als Gegenpol habe er eingeführt. Narren erkenne man daran, dass sie nicht fähig sind, Probleme zu erkennen und nachdem ihnen ein Problem erklärt wurde, nicht fähig sind, es zu lösen, dass sie die Kunst des Lernens nicht lernen und meistens nicht merken, dass sie Narren sind. Vor allem in Regierung und Verwaltung tummeln sich die Narren, die oft auch noch korrupt sind, was Alatas mit seitenlangen Skandalen belegt. Das Überhandnehmen der Narren gehe zum großen Teil auf die Kolonialzeit zurück, als Verwaltung, Handel und Industrie in fremden Händen waren und die Ausbildung in den Kolonien nur auf untergeordnete Aufgaben zielte. Die Kolonialregierungen waren an einer Intellektuellenschicht nicht interessiert, stattdessen führten sie Pferderennen, Clubleben und den Geschmack an westlicher Musik ein. In den neuen unabhängigen Staaten fehlte dann jede Infrastruktur für intellektuelle Aktivität (vgl. 1977b, S. 49).

Aber selbst wo einige Infrastruktur geschaffen werde, wie etwa in Indien, wo Bibliotheken und Akademien gebaut, Professuren und Konferenzmöglichkeiten eingerichtet werden, könne intellektuelle Kreativität behindert werden, vor allem durch Narren und ›Bebalisma‹. Die Narren behindern die Entwicklung von Interesse und Nachfrage für intellektuelle Arbeit, lehnen in den Medien eingereichte Beiträge als zu schwierig ab und fördern lieber unintellektuelle Programme; als Verleger bringen sie Schulbücher und Romane, aber selten kreative Arbeiten heraus. ›Bebalisma‹, ein von Alatas aus der malaysischen Sprache konstruierter Begriff, meint etwa Borniertheit, träge Unbelehrbarkeit und Unreflektiertheit, aber auch die Unfähigkeit zur Antizipation von Problemen und die einsichtslose mechanische Ausführung von Aufgaben. Im öffentlichen Dienst sei dieser Typ vor allem markant, wenn die Verwaltung sich aus ländlichen Gegenden rekrutiert (vgl. 1977b, S. 54).

Alatas sieht fast alle Probleme der Länder Asiens vorwiegend als Erbe des Kolonialismus – mit Ausnahme der Rückständigkeit der herrschenden Eliten, die sich nicht ernsthaft um die Entwicklung ihrer Gesellschaft

ten bemühen, sondern vielmehr alle in Korruption verstrickt seien. Das Phänomen der Korruption, das er soziologisch auch in einem eigenen Buch analysiert hat, sei keine historische Notwendigkeit. Sie sei das Ergebnis von chaotischer Planung, Gier und schlechter Verwaltung. So werde mancherorts die Entwicklung der Landwirtschaft zugunsten der Industrialisierung vernachlässigt, weil die dominanten Eliten, ihre Verwandten oder Freunde selber davon profitieren. Die Konzentration von Entwicklungsprojekten auf Bauten in urbanen Zentren, habe ihren Grund in denselben Profitinteressen, wie er für Malaysia im Detail belegt.

Vom Entwicklungsdiskurs, der so viele Akademiker in den neuen Staaten anfangs betört hat, distanziert sich Alatas entschieden. Ländervergleiche mit dem Maßstab des Bruttosozialprodukts seien absurd, demnach wäre 1965 Kuwait weiter entwickelt gewesen als die USA. Entwicklung könne nur qualitativ definiert werden, nach den Kriterien u. a. relativer Kontrolle über aktuelle Probleme, ausreichender Produktion nötiger gesellschaftlicher Güter, fairer und vernünftiger Verteilung des Reichtums, ausreichender sozialer Dienste, relativer Freiheit von äußerer Knechtschaft, Dominanz einer Elite, die sich um das öffentliche Wohl ernsthaft sorgt, relativ verbreitete Ausbildung und relativ wenig Arbeitslosigkeit (vgl. 1977b, S. 113).

Indigenisierung der Sozialwissenschaften ist für Alatas keine Lösung. Wie er 2004 in seinem Gastvortrag zu einem internationalen Seminar über die Zukunft der Gesellschaft und der Soziologie dargelegt hat, kann aus seiner Sicht nur die Anwendung einer Wissenschaft indigenisiert werden, nicht aber diese selbst, da Wissenschaft der traditionellen kulturellen Umgebung gegenüber autonom sei. Woran es in der Dritten Welt mangle, sei eine autonome sozialwissenschaftliche Tradition, die von einheimischen Wissenschaftlern betrieben sich an Problemen der eigenen Gesellschaft orientiert und in der Forschung einem eigenständigen Relevanzkonzept folgt. Zum *Konzept einer autonomen Soziologie* hat sein Sohn Syed Farid Alatas 2006 ein Heft von *Current Sociology* herausgegeben, in dem Alatas senior die Spannung von Universalität und Autonomie diskutiert.

Das Verhältnis zwischen der Generation der weitsichtigen Vordenker einer entkolonialisierten Welt und der Generation professioneller Fachwissenschaftler verbindet bei Vater und Sohn Alatas noch ein gemeinsames Thema: Syed Farid Alatas hat das Problem des akademischen Kolonialismus vielseitig analysiert, im Rahmen der lateinamerikanischen Abhängigkeitstheorie Strukturanalogien zur ökonomischen Abhängigkeit wie ihre Grenzen erörtert und die ungleiche globale Arbeitsteilung zwischen den sozialwissenschaftlich aktiven Ländern auf verschiedenen Dimensionen dokumentiert (2000, 2003). Die Frage, warum von alternativen Diskursen in den Sozialwissenschaften Südostasiens kaum die Rede sein kann, steht im Zentrum eines Artikels in *Sari* (2001), in dem er ausführlich die regionalen Beiträge zur Kritik des Eurozentrismus und Orientalismus dokumentiert. Der Ruf nach Indigenisierung der Sozialwissenschaften sei vor allem auf den Philippinen stark gewesen, doch es fehle noch an Realisierung, wie sie Vineeta Sinha in ihrer Forschungsagenda vorgeschlagen habe, die auch alle Zivilisationen als mögliche Quellen für sozialwissenschaftliche Theoriebildung berücksichtigt wissen wolle (vgl. ebd., S. 58). Für alle Anstrengungen, die unter welchem Namen auch immer aus der Opposition gegen den *mainstream* euroamerikanischer Sozialwissenschaft entstanden sind, schlägt er die Bezeichnung ›alternative Diskurse‹ vor und versucht eine ausführliche Arbeitsdefinition. Sie endet bemerkenswert:

Als alternativ gilt, was relevant für die Umgebung, kreativ, nicht-imitativ und originell, nicht essentialistisch, anti-eurozentrisch, autonom dem Staat und anderen nationalen oder transnationalen Gruppierungen gegenüber ist. In diesem Sinn könnten alternative Diskurse auch für die westliche Sozialwissenschaft empfohlen werden (ebd., S. 59).

Die Dekolonisierung der Institutionen von Wissensproduktion

In den Debatten um akademische Dekolonisierung blieb die Frage der institutionellen Strukturen von Wissensproduktion weitgehend ausgeblendet oder zumindest unterschätzt. Es hätte einer Reflexion auf die Prioritäten postkolonialer Umorientierung bedurft, um ein Problem darin zu erkennen, dass die kolonialen Verwaltungsstrukturen und Institutionen erhalten blieben. Überlegungen, dass sie abgeschafft oder radikal verändert hätten werden müssen, kommen erst im Zuge von Analysen des Scheiterns auf und auch dann selten. Ali Mazrui, der 1973 im *International Social Science Journal* der UNESCO autobiographisch reflektiert über *The Making of an African Political Scientist* geschrieben und im Lauf seiner Karriere über dreißig Bücher zur Situation Afrikas in der Welt veröffentlicht hat, hat die Probleme afrikanischer Universitäten als Spannungsfeld zwischen politischer Befreiung und ›kultureller Knechtschaft‹ konzipiert (vgl. Mazrui, 1978). Zur Zeit der Unabhängigkeitsbewegungen habe westliche Ausbildung neue intellektuelle Horizonte eröffnet, was befreiend wirkte. Aber gleichzeitig war da die Gefahr von Imitation und blinder Anbetung von westlicher Zivilisation und allem, wofür sie zu stehen schien. Die gleichen Ausbildungsinstitutionen, die eifrige Nationalisten zur Beendigung der Kolonialherrschaft und zur Einrichtung einer afrikanischen Selbstregierung hervorbrachten, waren dem indigenen kulturellen Erbe gegenüber völlig unsensibel. Mazrui führt das darauf zurück, dass die Universitäten in Afrika »multinationale Korporationen« (ebd., S. 285) mit einem Hauptquartier außerhalb von Afrika waren. Diese Hauptquartiere in England, Frankreich und Belgien bestimmten Griechisch- und Lateinkenntnisse als Zulassungskriterium. An der Makerere-Universität (wo er Professor und Dekan der Sozialwissenschaften war, bis die Regierung Amin ihn 1973 ins Exil zwang – IS) könne bis heute (1978 publiziert!) kein Universitätsabschluss in einer ugandischen Sprache oder in Suaheli oder in Arabisch gemacht werden. Wenige schwarze Intellektuelle störe das, was zeige, dass ein ganzes Wertesystem deformiert worden ist. Auch afrikanische Musik und Musikwis-

senschaft werden vernachlässigt, es werde getan, als wären Tanz und Gesang ein bloßes Freizeitphänomen wie sie es in Europa geworden sind und nicht vielmehr integriert in die Arbeit und das Sozialleben oraler Gesellschaften (vgl. ebd., S. 298-299).

Ging es während der Kolonialherrschaft vor allem darum, kulturell relevante Arbeitskraft heranzubilden und einen kulturell relevanten Absatzmarkt für westliche Konsumgüter zu schaffen, sei mit dem wachsenden Nationalismus die Bedeutung westlich geprägter Ausbildung für westliche Investitionen in Afrika noch größer geworden. Das Muster von amerikanischer Investition in Europa sei in der Dritten Welt wiederholt worden, denn wie die amerikanischen Firmen in Europa früh bemerkten, war es vorteilhaft, lokale Manager einzustellen, die die Bedürfnisse und Empfindlichkeiten lokaler Märkte verstanden und so vor lokalen Feindseligkeiten schützen konnten. In Afrika waren westliche Ausbildungsinstitutionen erfolgreich in der Produktion kulturell relevanter Arbeitskraft zur Sicherung ökonomischer Abhängigkeit. Die Expansion der Märkte für westliche Konsumgüter hing von der Ausbreitung westlichen Geschmacks und Lebensstils ab, was über einen soliden Kern gebildeter und halb gebildeter Afrikaner gelang, die in vielen Lebensbereichen sowohl Nachahmer des Westens als auch Meinungsbildner in ihrer eigenen Gesellschaft waren (vgl. Mazrui, 1978, S. 292-293).

Mazrui zufolge haben einige Aspekte afrikanischer Kultur die Tendenz gestärkt, den Westen zu imitieren – so etwa die Achtung vor politischem Individualismus und das Profitmotiv. Andererseits sei ein guter Teil der politischen und ökonomischen Kultur Afrikas von sozialem Kollektivismus und dem Prestigemotiv beeinflusst. Persönlicher Konsum und das Teilen des eigenen Glücks in der Gemeinde waren wichtig für das Sozialprestige. In Tansania habe daher Nyerere versucht, den persönlichen ökonomischen Ehrgeiz der jungen Leute und das Ausbildungssystem in Einklang zu bringen, indem er etwa bei den Zulassungskriterien zusätzlich zu intellektuellen Fähigkeiten eine die Motivation kontrollierende Prüfung einführte (vgl. 1978, S. 195-196).

Mit der Unabhängigkeit werde nur die politische Befreiung gefeiert, während ökonomische und kulturelle Knechtschaft weiter bestehen. Die

Universität bilde die Spitze in der Struktur kultureller Abhängigkeit, wie das multinationale Unternehmen, vorab im Bergbau, die Spitze der Struktur ökonomischer Abhängigkeit sei. Wie kommerzielle Korporationen müssten auch Universitäten überprüfen, was sie importieren, und sehen, wie weit Import ersetzt werden kann. Welche Fähigkeiten sollten systematischer lokal produziert werden, welche Werte sollten vom Ausbildungssystem unterstützt werden? Es gehe um praktische Relevanz und um kulturelle Relevanz. Beide hängen zusammen, können aber analytisch getrennt werden. Debatten um praktische Relevanz kreisten in afrikanischen Universitäten um die Frage, ob die benötigte Anzahl von ausgebildetem Personal für ökonomische und soziale Entwicklung produziert werde. Das Ausbildungssystem müsse so transformiert werden, dass afrikanische Gesellschaften ihre Probleme selber lösen können. Zu bedenken seien etwa die Frage präventiver Medizin wie auch die Frage, ob medizinische Fakultäten in Afrika nur Ärzte produzieren sollten, die überall auf der Welt Arbeit finden oder ob es sinnvoller wäre, mehr mäßig qualifizierte Ärzte für ländliche Gegenden zu haben (vgl. Mazrui, 1978, S. 302-306). Um die Ausbildungssysteme den Landesbedingungen anzupassen, sieht Mazrui vier Bereiche als wichtig an: die Zulassungskriterien zur Universität, die Kursinhalte, die Lehrerauswahl und die Struktur des Bildungssystems. Bei den Zulassungskriterien müsse auf indigen relevante Bereiche geachtet werden, etwa soziale und kulturelle Anthropologie, die schon in der Schule angeboten und dann geprüft werden könnten. Auch wenigstens eine afrikanische Sprache wäre erforderlich. In vielen Gesellschaften Afrikas seien Tanz und Musik viel wichtiger als etwa Sport in Britannien, sie müssten auf allen Ebenen des Ausbildungssystems gelehrt werden. Bei der Rekrutierung der Lehrenden seien formelle westliche Qualifikationstitel nicht so wichtig. Wenn es etwa Spezialisten für *oral history* gäbe, wären sie aufgrund ihrer besonderen Kompetenz einstellbar, sofern sie auch Lesen und Schreiben können. Es sei grotesk, wenn eine Universität einen ausgewiesenen sprachkundigen Kenianer mit Unterrichtserfahrung in den USA nicht einstellt, weil er kein formelles Examen hat, sondern stattdessen einen Suahelisten von der *London School of Oriental and African Studies* vorzieht (vgl. ebd., S. 309). Schließlich wäre

eine Strukturreform des Ausbildungswesens nötig, die sich an gesellschaftlichen Bedürfnissen orientiert und nicht am hierarchischen Modell mit der Universität an der Spitze. Für das Universitätsstudium sei die Fakultätsstruktur des Westens nicht unbedingt erforderlich. Es könnte etwa auch eine *School of Rural Studies* (mit Akzent auf Landwirtschaft, Anthropologie und präventiver Medizin) und eine *School of Urban Studies* (mit Akzent auf Arbeitsmigration, ethnische Vereinigungen und Kriminologie) geben (vgl. ebd., S. 310).

Generell besteht für Mazrui das Entwicklungsproblem in der Dritten Welt darin, wie Modernisierung minus Abhängigkeit erreicht werden kann. Um die Modernisierung zu dekolonisieren, ohne sie zu zerstören, sei vor allem eine Diversifizierung des kulturellen Gehalts der Moderne wichtig. Es reiche nicht, afrikanische Traditionen mit dem westlichen Erbe zu kombinieren. Die Traditionen Indiens, Chinas und der islamischen Welt seien ebenfalls wichtig. An allen afrikanischen Universitäten gehe es um eine Veränderung der intellektuellen Orientierung »weg vom exzessiven Eurozentrismus und hin zu einer paradoxen Kombination von mehr Afrikanisierung und mehr Internationalisierung in jedem Studienprogramm« (1978, S. 114).

Die Dekolonisierung der disziplinären Ordnung

Mit der disziplinären Ordnung, die weitgehend in der Dritten Welt reproduziert wurde, war Wissenschaftlern und Studierenden eine eurozentrische Konstruktion der sozialen Wirklichkeit auferlegt, die noch schwerer zu durchschauen war als die mangelnde Passform etwa individualistischer Kategorien für Gesellschaften mit starken sozialen Bindungen. Die disziplinäre Segmentierung wurde selten so scharf reflektiert wie von Ananta Kumar Giri vom *Madras Institute of Development Studies*, der konstatiert, dass sie leitend sei für »die Art, wie wir denken, wie wir wahrnehmen und wie wir die Wirklichkeit und das Universum in der modernen Welt zu verstehen suchen« (1998, S. 380). Um die Disziplinengrenzen transzendieren und neue Erkenntnisse produzieren zu können, müsse man, so Giri, die Begrenztheit der Diskurse und Institutionen der

Moderne verstehen, was nicht ohne eine kritische Reflektion der Moderne selbst gehe.

Ist eine Indigenisierung der Ordnung der Wissenschaften vorstellbar? Giri ist davon überzeugt. Ausgehend von der Kritik der instrumentellen Vernunft konstatiert er, dass das disziplinäre Modell auf einem instrumentellen Wissenskonzept mit seinem Ziel der Kontrolle und Herrschaft basiere. Es brauche ein anderes Erkenntnis- und Wissenskonzept, um Disziplingrenzen zu transzendieren und es brauche eine Alternative zur Rolle des technokratischen Professionellen. Transzendenz habe mit Horizonterweiterung zu tun, in spirituellen Traditionen Indiens nicht mit dem Ziel von Machterweiterung, sondern des Dienstes an der Welt (vgl. 1998, S. 394). Die modernistische Kopplung von Professionalismus und Macht, so führt er aus, ließe sich überwinden, wenn Professionelle als Diener der Gesellschaft gedacht werden mit der Implikation von moralischen Verpflichtungen anderen gegenüber.

Das lässt an Wallerstein denken, der die Wurzel des Eurozentrismus in der Erkenntnisstruktur der ›zwei Kulturen‹, im Kern der Trennung zwischen Naturwissenschaft und Philosophie/Geisteswissenschaften ermittelt hat, aus der das bizarre Konzept des wertneutralen Spezialisten im technologischen wie im sozialen Bereich entstanden ist (vgl. Wallerstein, 1999, S. 181-84). Diese Erkenntnisstruktur, die sozialpolitische Fragen etwa nach einer guten Gesellschaft aus der wissenschaftlichen Debatte verbannt hat, wurde mit den modernen Disziplinen in alle Welt exportiert. Indigenisierung hieße auf dieser Ebene nicht weniger als eine Wiederbesinnung auf indigene Erkenntnistraditionen, die ohne eine Trennung der Wissenschaftskulturen auskamen. Wallerstein nennt als Beispiel Needhams Studie über Wissenschaft und Zivilisation in China, auch Mazrui denkt, wie gesehen, für eine intellektuelle Neuorientierung afrikanischer Universitäten an die Einbeziehung asiatischer wie islamischer Traditionen.

Befreiungsvisionen in der Defensive

Mit meinem Akzent auf Denker der Dekolonisierung des Bewusstseins, der Bildungselite und der Institutionen von Wissensproduktion will ich die Bemühungen um Indigenisierung der Human- und Sozialwissenschaften nicht abwerten, sondern die Horizonte wieder öffnen, in denen sie erst möglich wurden. Aber können diese Horizonte wiedergewonnen werden? Eher resigniert war der Tenor auf einem regionalen Workshop zu Ehren von Syed Hussein Alatas, der 2004 als Generationendialog organisiert war (vgl. Iletto, 2007). Acht Professoren im Alter von 65 bis über 80 aus Indonesien, Thailand, Malaysia, Singapur, Vietnam und den Philippinen sollten jungen Nachwuchswissenschaftlern über ihre Bemühungen, Hoffnungen und Enttäuschungen berichten und sich ihren Fragen stellen in der Hoffnung, dass die Weisheit der Älteren an die Anfänger weiter gegeben werden kann. Wie ihre Erfahrungen mit Kolonialismus und antikolonialen Kriegen sie dazu gebracht haben, die ihnen früh beigebrachten kolonialen Sichtweisen abzuarbeiten, war für einige Teilnehmer ein zentrales Thema. So berichtet ein Historiker aus Vietnam, dass er erst nach seiner Teilnahme am Kampf gegen den französischen Kolonialismus begonnen habe, die Geschichte Vietnams aus der Perspektive der Kolonisierten zu lesen. Ein Historiker aus Thailand konstatiert, dass er beim Studium in den USA zur Zeit der Antikriegsbewegung seine Illusionen über die friedliebenden Thais verloren habe; den in der Schule gelernten Mythos von Thailand als der Ausnahme vom Kolonialismus aber habe er erst angesichts des einheimischen Kolonialismus gegen den muslimischen Süden korrigieren können. Ein Kenner der muslimischen Gesellschaft der Pattani und Regierungsberater für Südthailand konstatiert, er berate die Regierung, aber sie höre nicht auf ihn. Als allerdings am letzten Tag des Workshops ein neuer Konflikt in Pattani ausbrach, protestierten die alten Professoren und die jungen Anfänger gemeinsam gegen das Vorgehen der thailändischen Regierung und forderten mehr praktische Berücksichtigung der Einsichten über die Pattani, die aus Südostasien-Studien gewinnbar seien.

Die Klage, dass die Suche nach neuem Wissen die aus Erfahrung gewonnene Weisheit der Älteren verdränge, ist seit der Rückkehr der ersten im Westen ausgebildeten Generation immer wieder auf Kongressen in der Dritten Welt vorgebracht worden. Doch hat die Kluft zwischen den Generationen viel mit drastischen Eingriffen der Weltbank in die Struktur der tertiären Ausbildung zu tun, die in den 1980ern und 1990ern zu einer heftigen Krise der Universitäten vor allem in Afrika, aber auch in Lateinamerika und Asien geführt haben. Die zur »strukturellen Anpassung« an die ökonomischen Bedingungen nach den Ölkrisen der frühen 1970er verordneten Maßnahmen reduzierten die staatliche Unterstützung der Universitäten drastisch, was zu einem starken Anstieg der Ausbildungskosten für Wohnung, Essen und Transport, zur Verschlechterung der Infrastruktur der Ausbildung (Gebäude, wissenschaftliche Ausstattung und Lehrmaterial) und einer erheblichen Abwanderung von Akademikern führte. Während dieser »intellektuellen Rekolonisierung« (Federici et al., 2000, S. 19) gingen die Regierungen afrikanischer Länder mit autoritärer Härte gegen häufige Streiks von Studierenden und Lehrenden vor.

Dass universitäre Ausbildung und Forschung überhaupt in einem nennenswerten Ausmaß überlebt haben, war dem unabhängigen panafrikanischen Forschungsrat *Council for the Development of Social Science Research in Africa* (CODESRIA) zu verdanken. Dutzende prominenter kritischer Sozialwissenschaftler haben an den Kommunikationsnetzen dieser Organisation mitgewirkt, deren Internetpräsenz (codesria.org) auch für ein interessiertes westliches Lesepublikum reiche Quellen zur Lage und zu Perspektiven der Sozialwissenschaften in Afrika bietet. Zu den bekanntesten Interventionen von CODESRIA zählt eine 1990 in Kampala organisierte Konferenz über akademische Freiheit, auf der ein einflussreich gewordenes Manifest, die *Kampala-Erklärung zur akademischen Freiheit und sozialen Verantwortung*, verabschiedet wurde (vgl. Mamdani et al., 1994). Seit 2005 ist CODESRIA auch mit den lateinamerikanischen und asiatischen Forschungsorganisationen *Latin American Council of Social Science* (CLACSO) und *Asian Political and International Studies Association* (APISA) vernetzt zur Förderung relevanter

Forschung über die Lage und Chancen der Länder des Südens angesichts ihrer Ausplünderung durch die »weiß behandschuhte« Armee von Experten und Ökonomen der internationalen Finanzinstitutionen (vgl. APISA et al., 2005. S. 22). Der Vorschlag für die ersten drei Jahre ist nicht mehr im Internet verfügbar, es bleibt zu recherchieren, was aus der koordinierten Intervention geworden ist.

► Anmerkungen

- 1 Alle aus dem Englischen übersetzten Zitate sind meine Übersetzungen. Ich habe mich bemüht, nur einige markante Zitate im Original zu bringen.
- 2 Seit James Ngugi das englische Namenssystem abgelehnt hat, ist sein afrikanischer Name Ngugi wa Thiong'o, was ›Ngugi, Sohn von Thiong‹ heißt. Ngugi bedeu- te, wie er in einem Interview sagt, ›harte Arbeit‹.

► Literatur

Alatas, Syed Farid (2000). Academic dependency in the social sciences: Reflections in India and Malaysia. *American Studies International*, XXXVIII (2), 80-96.

Alatas, Syed Farid (2001). Alternative Discourses in Southeast Asia. *Sari*, 19, 49-67.

Alatas, Syed Farid (2003). Academic dependency and the global division of labor in the social sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599-613.

Alatas, Syed Farid (2006). Editorial introduction: The idea of autonomous sociology: Reflections on the state of the discipline. *Current Sociology*, 54 (1), 5-6.

Alatas, Syed Hussein (1972). The captive mind in development studies: Some neglected problems and the need for an autonomous social science tradition in Asia. *International Social Science Journal*, 24 (1), 9-25.

Alatas, Syed Hussein (1974). The captive mind and creative development. *International Social Science Journal*, 26 (4), 691-700.

Alatas, Syed Hussein (1977a). *The Myth of the Lazy Native: A study of the image of the Malays, Filipinos and Javanese from the 16th to the 20th century and its function in the ideology of capitalism*. London: Frank Cass.

Alatas, Syed Hussein (1977b). *Intellectuals in Developing Societies*. London: Frank Cass.

APISA, CLACSO & CODESRIA (2005) *The Africa / Asia / Latin America Scholarly Collaborative Program: A three-year proposal*. Online-Publikation: <http://www.codesria.org>. (Stand: 02. Januar 2007)

- Atal, Yogesh (1981). The call for indigenization. *International Social Science Journal*, 33 (1), 189-197.
- Atal, Yogesh (2003). *Indian Sociology: from where to where*. Jaipur: Rwa Publications.
- Chakrabarty, Dipesh (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Fahim, Hussein (Ed.). (1982). *Indigenous Anthropologies in non-Western Countries*. Durham, NC: Carolina Academic Press.
- Federici, Silvia, George Caffentzis & Ousseina Alidou (Eds.) (2000) *A Thousand Flowers: Social struggles against Structural Adjustment in African universities*. Africa World Press.
- Giri, Ananta K. (1998). Transcending Disciplinary Boundaries. *Critique of Anthropology*, 18 (4), 379-404.
- Ileto, Reynaldo C. (2007). *Superfluous Men: Syed Hussein Alatas in the Company of Southeast Asian Scholars*. Online-Publikation: <http://arts2.wu.ac.th> (Stand: 16. März 2010).
- Mamdani, Mahmood & Mamadou Diouf (Eds.). (1994). *Academic Freedom in Africa*. CODESRIA.
- Mazrui, Ali A. (1973). The making of an African political scientist. *International Social Science Journal*, XXV (1-2), 101-116.
- Mazrui, Ali A. (1978). *Political Values and the Educated Class in Africa*. London: Heinemann.
- Ngugi wa Thiong'o (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Curry.
- Ngugi wa Thiong'o (1991). *Kaltgestellt: Gefängnistagebuch*. München: Trickster Verlag.
- Ngugi wa Thiong'o (1993). *Moving the Centre: The Struggle for Cultural Freedoms*. Oxford: James Curry.
- Oommen, T(harailath) K(oshy) (1995). *Alien Concepts and South Asian Reality: Responses and Reformulations*. New Delhi: Sage.
- Rodrigues, Angela Lamas (2004). Beyond Nativism: An Interview with Ngugi wa Thiong'o. *Research in African Literatures*, 35 (3), 161-167.
- Sinha, Durganand (1984). Psychology in the context of third world development. *International Journal of Psychology*, 19, 17-29.
- Staeuble, Irmingard (2004). De-centering western perspectives: Psychology and the disciplinary order in the first and third world. In Adrian C. Brock, Johann

Louw & Willam van Hoorn (Eds.), *Rediscovering the history of psychology: Essays inspired by the work of Kurt Danziger* (pp. 183-206). New York: Kluwer.

Staeuble, Irmgard (2006). Psychology in the eurocentric order of the social sciences: Colonial constitution, cultural imperialist expansion, postcolonial critique. In Adrian Brock (Ed.), *Internationalizing the History of Psychology* (pp. 183-207). New York, NY: New York University Press.

Staeuble, Irmgard (2007). Entangled in the Eurocentric order of knowledge: Why psychology is difficult to decolonize. In Vasi van Deventer, Martin Terre Blanche, Eduard Fourie & Puleng Segale (Eds.), *Citizen City: Between constructing agent and constructed agency* (S.89-97). Captus University Publications.

Wallerstein, Immanuel (1999). *The end of the world as we know it. Social science for the twenty-first century*. Minneapolis: University of Minnesota Press.