

Gayatri Chakravorty Spivak problematisiert Privilegien

Ähnliche Vorbehalte gegenüber Bildungseinrichtungen hegt auch Gayatri Chakravorty Spivak. Allerdings sind sie bei ihr anders motiviert. Aufgewachsen in Kalkutta, wird sie von ihren Eltern, die der gebildeten Mittelschicht angehören, intensiv gefördert und lässt schon früh das Talent für eine akademische Karriere erkennen. 1959 erwirbt sie, mit nur siebzehn Jahren, ihren Bachelor in Englischer Literatur und wechselt danach in die USA, wo sie an der renommierten Cornell University Anglistik studiert. Sie setzt sich darüber hinaus intensiv mit der französischen Sprache und Literatur auseinander und promoviert 1974 bei Paul de Man, einem der namhaftesten Vertreter einer dekonstruktivistischen Literaturwissenschaft. Innerhalb der *scientific community* der USA verschafft sie sich erstmals Gehör, als sie Jacques Derridas Studie *Grammatologie* ins Englische übersetzt und diese mit einem Vorwort versieht, das achtzig Seiten umfasst (vgl. Castro Varela/Dhawani 2015: 151 ff.).¹⁷

Spivak, die seit fast dreißig Jahren an der Columbia University tätig ist und dort als erste *woman of colour* die Auszeichnung erhielt, im Rang eines University Professors zu lehren, kann fraglos auf eine beeindruckende akademische Karriere zurückblicken. Und doch trübt das nicht ihren Blick auf die Funktionen, die Bildungseinrichtungen in Kolonialgesellschaften übernehmen. Begreift man letztere als »Gewalträume« (Habermas 2016: 15) und stellt überdies in Rechnung, dass Indien eine »Beherrschungskolonie« war – sie diente weniger der Erschließung der Peripherien des Landes oder der billigen Nutzung der Arbeitskräfte (vgl. Kerner 2013: 21 f.) –, wird schnell deutlich, welche Bedeutung hier den Einrichtungen des Bildungssystems zukommt. Weil in Beherrschungskolonien keine Besiedlung vorgehen ist, muss die Kontrolle auf andere Weise erreicht und gegen

Kritik abgesichert werden. Für diesen Typ der Kolonien ist eine Überlagerung unterschiedlicher Spielarten der Gewalt charakteristisch: Die Kolonialmacht – in diesem Fall England – übt nicht nur physische Gewalt aus; sie profitiert auch von der »strukturellen Gewalt« (Galtung), die zwischen den Ländern des Globalen Nordens und des Globalen Südens existiert. Kaum weniger wichtiger ist das Erringen der Deutungshoheit in kulturellen Angelegenheiten und Fragen des geistigen Lebens. Edward Said, neben Spivak einer der wichtigsten Vertreter der *Postcolonial Studies* und Autor der bahnbrechenden Studie *Orientalismus* (Said 2017), hat das Zusammenspiel unterschiedlicher Formen der Unterdrückung treffend beschrieben:

»Die englische Herrschaft über Indien bestand nicht nur in einem Militärapparat, sondern schuf auch ein geistiges, ethnographisches, moralisches, ästhetisches und pädagogisches Netzwerk, das eine doppelte Funktion hatte: einerseits die Kolonisatoren von ihrer Rolle zu überzeugen (und sie dazu zu bringen, bei der Stange zu bleiben), andererseits die Kolonisierten ruhig zu stellen und sich ihrer Dienste zu versichern.« (Said 2001: 44)

Die Einrichtungen des Bildungssystems müssen als ein wichtiges Element des Unterdrückungssystems gelten. Hier – in den Schulen und Universitäten – wird nicht nur das gelehrt, was als kulturell »wertvoll« gilt und was Anspruch darauf erheben kann, in den Kanon der bedeutenden Güter aufgenommen zu werden; hier wird auch das Gedächtnis gepflegt und ein Archiv dessen angelegt, was als erinnerungswürdig gilt. Stuart Hall hat entsprechend darauf hingewiesen, dass die Gewalt der Kolonialmacht »keineswegs äußerlich« bleibt: Sie prägt die Identität ihrer Opfer und ergreift gleichsam von ihnen Besitz, indem sie eine Ideologie der Ungleichheit lehrt und diese auch über pädagogische

Maßnahmen absichert (vgl. Hall 2013: 203). Die Inferiorität, die das Erleben vieler Kolonialisierter prägt, verdankt sich nicht zuletzt einer Pädagogik, die der »Hochkultur« der Kolonisatoren eine minderwertige »Volkskultur« der Kolonisierten gegenüberstellt. Die Herabwürdigung der lokalen Kulturen, die Geringschätzung der einheimischen Wissensbestände und schließlich die Beschämung der Kolonisierten können daher als das *hidden curriculum* der Bildungseinrichtungen einer Kolonialgesellschaft gelten.

Das ist der Hintergrund, vor dem sich Spivak Bildungsfragen zuwendet, und dies ist zugleich auch eine Erklärung dafür, dass viele Vertreterinnen der *Postcolonial Studies* aus den Literaturwissenschaften stammen: Im Wissen darum, dass die Vorherrschaft der Kolonisatoren auch über dominante Narrative und rassistische Erzählmuster abgesichert wird, wenden sie sich literarischen Texten zu und analysieren diese darauf hin, mit welchen Oppositionen und Hierarchien sie arbeiten. Spivak, deren Lektüren nicht allein von marxistischer Theorie, feministischen Analysen und dekonstruktivistischen Verfahren geprägt sind, sondern auch von der langjährigen Mitarbeit in der *South Asian Subaltern Studies Group*, wendet sich freilich nicht nur dem europäischen Kanon zu und befragt diesen darauf, in welcher Weise er an der Konstituierung des kolonialen Subjekts beteiligt ist; sie interessiert sich auch für lokale Erzählungen, für in Vergessenheit geratene Wissensbestände und sucht hier nach Hinweisen auf gegenhegemoniale Narrative und widerständige Lebensentwürfe (vgl. Castro Varela/Dhawa 2015: 156). So findet sich in ihrer Sammlung von Artikeln, die unter dem Titel *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012) vorliegt, ein Essay, in dem sie Erzählungen des südafrikanischen Schriftstellers J.M. Coetzee mit Texten des bengalischen Gelehrten Rabindranath Tagore kontrastiert – und von dieser Konstellation ausgehend

über ihre eigene Unterrichtspraxis nachdenkt. Spivak beschränkt sich in ihren machtkritischen Lektüren nicht auf eine »Entzauberung« klassischer europäischer Texte und den Nachweis, dass diese an der Konstituierung des kolonialen Subjekts maßgeblich beteiligt sind; ihr gelingt es dabei auch, disziplinäre Grenzen zu überschreiten und Konstellationen von Gegenständen aufzudecken, die zumeist isoliert behandelt werden. So macht sie in dem erwähnten Essay zu Coetzee und Tagore nicht nur ethische und politische, sondern auch pädagogische Fragen zum Gegenstand. Und dabei wird deutlich, dass dies nicht in erster Linie der Lust an komplexen Lektüreverfahren geschuldet ist, sondern dass die Gegenstände selbst es sind, die solch anspruchsvolle Formen der Thematisierung notwendig machen. Über die *Humanities* lässt sich eben schlecht reden, ohne Fragen der Übersetzung zu problematisieren, ökonomische Ressourcen zum Gegenstand zu machen und über die Qualität der Lehrmaterialien nachzudenken.

In systematischer Hinsicht vielleicht noch wichtiger sind zwei Publikationen, die vor diesen Beiträgen zur ästhetischen Bildung erschienen sind. Zu Beginn der 1990er Jahre publizierte Spivak einen Aufsatzband, der den Titel *Outside in the Teaching Machine* trägt; etwa zehn Jahre später erschien ihr Essay »Righting Wrongs«, der 2008 in deutscher Übersetzung vorlag. Bevor ich mich dem letztgenannten Text zuwende, der geeignet ist, der bildungstheoretischen Debatte neue Impulse zu verleihen, sei ein kurzer Blick auf ihre Beiträge zur »Teaching Machine« geworfen. Anders als es der Titel suggeriert, machen nur wenige Essays das pädagogische Feld zum Gegenstand. Spivak setzt sich hier mit dem französischen Feminismus auseinander, mit Derridas Marx-Rezeption und Salman Rushdies *Satanischen Versen*. Doch so breit das thematische Spektrum ist, gemeinsam sei ihren Beiträgen das Interesse an »agency«, erklärt sie in ihrem Vorwort (Spi-

vak 1993: IX). Sämtliche Beiträge umkreisen die Handlungsfähigkeit und rücken dabei zumeist jene in das Zentrum, welche in den Kämpfen um Hegemonie unterliegen – die Subalternen. Mit anderen Worten: Ohne selbst eine beherrschte Subjektposition innezuhaben, sucht Spivak deren Ringen um eine menschenwürdige Existenz zum Thema zu machen. Dass dieses Anliegen überaus heikel ist, spricht sie gleich auf den ersten Seiten an: **Statt hier** Souveränität zu reklamieren und zu suggerieren, von »nirgendwo« aus sprechen zu können, mithin als unmarkierte Beobachterin, benennt sie den Ort und die Position, von der aus sie spricht. Sie bezeichnet sich hier als feministische »U.S. academic«, die die meiste Zeit über im globalen Norden lebt, an einer der renommiertesten Universitäten der USA eine machtvolle Position bekleidet und daher von Armut und Hunger, Ausbeutung und Unterdrückung nicht persönlich betroffen ist.

Es muss vor diesem Hintergrund nicht überraschen, dass sie in ihrem Beitrag »Marginality in the Teaching Machine« ihre eigene Position – und die Reichweite ihrer Möglichkeiten – skeptisch beurteilt. Allen Bemühungen um Selbstkritik zum Trotz gilt ihr »the radical teacher in the university« eher als Teil des Problems denn als Teil der Lösung (Spivak 1993: 60). Im Unterschied zu Rancière schätzt Spivak die repressiven Effekte pädagogischer Einrichtungen ungleich stärker ein. Lehrer, ob an Schulen oder an Hochschulen, seien unweigerlich Teil einer »Teaching Machine«, die ein zentrales Element der herrschenden Ordnung darstelle. Und dies auch dann, wenn sie, die »radikalen Lehrerinnen«, sich ernsthaft darum bemühen, emanzipatorische Kräfte freizusetzen und gegenhegemoniales Wissen zu aktivieren; etwa dadurch, dass sie das Narrativ des überlegenen Okzidents durchkreuzen und Texte aus der arabischen Welt zum Gegenstand des Unterrichts machen – Bücher des antikolonialen Aktivisten Frantz Fanon (1981) oder des bereits erwähnten

Literaturwissenschaftlers Edward Said (2017). Auch dem Versuch, den etablierten Kanon zu unterlaufen und andere, weniger repressive Erzählungen zirkulieren zu lassen, seien enge Grenzen gesteckt. Pädagogische Lehrkräfte stünden dem komplizierten Geflecht von Machtverhältnissen und Wissensordnungen nicht neutral und unbeteiligt gegenüber; sie seien ein Teil dessen. Sie müssen daher als »Komplizen« gelten und betrügen sich selbst, wenn sie sich in erster Linie als Befreiungsaktivisten begreifen.¹⁸

Was nun den Essay »Righting Wrongs« so interessant macht, ist die Tatsache, dass Spivak hier den Versuch unternimmt, eine widerständige Bildungspraxis zu skizzieren. Sie beschränkt sich also nicht darauf, die Grenzen zu beschreiben, auf die auch eine radikale Lehrerin immer wieder stößt, sondern sucht zu zeigen, wie innerhalb von Bildungseinrichtungen das Streben nach Emanzipation unterstützt werden kann.

Im Zentrum ihrer bildungstheoretischen Reflexion stehen die Kinder der Länder des Globalen Südens. Will man die Mitglieder dieser sozialen Gruppe nicht nur dabei unterstützen, eine elementare schulische Ausbildung zu erhalten, sondern sich auch von der (post-)kolonialen Herrschaft zu emanzipieren, muss das Ziel der Bildungsbemühungen »Selbstermächtigung« und »Dekolonialisierung« lauten (Spivak 2008b: 8 f.). Dass dieses Projekt paradoxe Züge trägt, lässt sich kaum übersehen: Die Einrichtungen des Bildungssystems, die Althusser als ideologische Staatsapparate beschrieben hatte und die Spivak als Elemente der Kolonialherrschaft betrachtet, sollen nun zum Auslöser emanzipatorischer Bildungsprozesse werden. Gelingen kann dieses ambitionierte Vorhaben nur, so ihre Einschätzung, wenn das Engagement an zwei Orten intensiviert wird, die kaum weiter voneinander entfernt sein könnten. Es gilt, so Spivak, »an beiden Enden« (ebd.: 14) der Bildung zu arbeiten: mit den Kindern der verarmten

Landbevölkerung, also in den Ländern des Globalen Südens, und mit der jungen Reflexionselite, die an den renommierten Universitäten in den Ländern des Globalen Nordens ausgebildet wird. Anders formuliert: Wenn die elementare Bildungsarbeit in der »Peripherie« nicht von korrespondierenden Bemühungen im »Zentrum« unterstützt und begleitet wird, bleibt sie zum Scheitern verurteilt. Um die repressiven Effekte der Kolonialmacht langfristig überwinden zu können, ist die Vermittlung von Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Erst wenn sich auch unter den Privilegierten die Einsicht durchsetzt, dass sie für ihren eigenen Status – eben: im Besitz von Privilegien zu sein – einen hohen Preis zahlen, dass auch sie wichtiger Einsichten beraubt werden, erscheint die Überwindung der Kolonialherrschaft *in the long run* tatsächlich denkbar.

Für die Bildungsarbeit im Globalen Süden ist nun charakteristisch, dass sie sich nicht auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen beschränken darf; es reicht auch nicht aus, Bildung in erster Linie als »Bewusstseinsbildung« (ebd.: 11) zu begreifen. Minderwertigkeits- und Schamgefühle deuten auf eine sehr viel tiefer sitzende Form der Unterdrückung. Hier ist nach Spivak mit einer Inkorporierung von Herrschaftsverhältnissen zu rechnen, die sich mit Appellen, welche nur auf den Bereich des Kognitiven zielen, nicht überwinden lässt. Stattdessen müssen die Bildungsangebote, die im Bereich der *Humanities* gemacht werden, darauf abzielen, eine Bewegung der Überschreitung auszulösen. Diese Fächer sollten daher konsequent »im Modus des Künftigen« unterrichtet werden: In den Fokus gerät dann weniger die tatsächliche Verfasstheit der Welt (und die Kritik an ihr), zum Gegenstand werden dann mögliche Welten und Zukünfte, mögliche Identitäten und Lebensentwürfe. »Bildung in den *Humanities* strebt nach einer unerzwungenen Neuordnung von Wünschen« (ebd.: 12). Sie unterstellt also, dass bei jedem Kind,

bei jeder Schülerin und bei jedem Schüler Wünsche existieren, dass es hier gleichsam einen Hunger nach mehr gibt, der von der real existierenden Verteilung von Ressourcen und Privilegien nicht gestillt wird. Ein solches Begehren ist für Spivak überaus wertvoll und unverzichtbar. Und so müssen es sich die pädagogischen Maßnahmen zum Ziel machen, dieses Begehren immer weiter zu fördern und zu stimulieren. Diese Wünsche erscheinen daher als Rohstoff von Bildungsprozessen, die im Dienst der Emanzipation stehen: Wo sie fehlen, lässt sich die Überschreitung der gewaltsamen Kolonialherrschaft kaum denken. Allerdings, auch das erinnert wieder an Rancière, betrachtet Spivak diese Motivation nicht als eine empirisch zu klärende Frage: Sie unterstellt, dass dieser Wunsch nach Überschreitung bei allen, denen sie im Unterricht begegnet, vorliegt, und macht ihn zum Ausgangspunkt ihrer praktischen Bemühungen und theoretischen Reflexionen.

Eine Pointe von Spivaks Argumentation besteht – wie bereits erwähnt – darin, dass sie die Erfahrung der Beraubung nicht auf den Bereich der Subalternen beschränkt. Auch »am anderen Ende der Bildung« ist damit zu rechnen, wenngleich dies den Betroffenen nicht immer hinreichend bewusst ist. Hier – etwa an der Columbia University, wo Spivak lehrt – besteht die Herausforderung darin, die Studierenden dazu zu bewegen, die eigene privilegierte Position hinter sich zu lassen (oder wenigstens vorübergehend einzuklammern) und zu begreifen, dass auch sie nur über eine sehr eingeschränkte Perspektive verfügen. Aus einer der Eliteeinrichtungen des globalen Nordens auf die Welt zu blicken garantiert eben gerade keinen souveränen Überblick; auch diese Perspektive besitzt ihren »blinden Fleck«, der von den Betroffenen meist nicht als solcher wahrgenommen wird. Es bleibt freilich nicht bei dieser erkenntnistheoretischen Überlegung: Spivak wendet sie ins Politische und sensibilisiert dafür,

dass die Mitgliedschaft an einer renommierten Bildungseinrichtung nicht eben selten von einer besonderen Form der Überheblichkeit und Eitelkeit begleitet wird. Paart sich diese mit einer gewissen Herablassung, erscheint die Attitüde kolonialer Überlegenheit in neuem Gewand.

Der Unterricht in den *Humanities* ist daher nicht nur im Globalen Süden unverzichtbar; er ist es auch an den Eliteuniversitäten der westlichen Welt. Wichtig ist er deshalb, weil ästhetischen Zeugnissen – Romanen, Comics, Theaterstücken und Opern – die Macht innewohnt, das Eigene zu befremden und einen Zugang zu fremden Lebenswelten zu verschaffen: Sie können eine folgenreiche Bewegung der Dezentrierung auslösen und auf diese Weise die Erfahrung von Alterität ermöglichen (vgl. Rieger-Ladich 2014b, Koller 2018). Es geht also nicht zuletzt darum, die eigenen Privilegien als Einschränkungen zu begreifen und sie ganz gezielt zu »verlernen« (vgl. Castro Varela 2007). Sicherlich auch die eigenen Studierenden vor Augen, schreibt Spivak über die Voraussetzungen solcher Bildungsprozesse: »Die erste Voraussetzung und zugleich Folge wäre eine Aufhebung der Überzeugung, dass ich selbst zwangsläufig besser bin, zwangsläufig unentbehrlich bin, zwangsläufig diejenige bin, die Unrecht richtet, zwangsläufig das Endprodukt bin, um dessentwillen Geschichte geschah, und schließlich, dass New York zwangsläufig die Hauptstadt der Welt ist.« (Spivak 2008b: 22)

Spivak plädiert somit dafür, die pädagogische Ordnung auf radikale Weise neu zu fassen: Statt noch länger mit zwei Gruppen zu rechnen, die völlig gegensätzliche Interessen vertreten, sucht sie dafür zu werben, dass diese tatsächlich ein gemeinsames Anliegen verbindet: Der »Sehnsucht nach Umverteilung« (ebd.: 26) von Ressourcen, die in den Ländern des Globalen Südens immer häufiger artikuliert wird, könnte die Einsicht in die Beschränkung korrespondieren, die an die Privilegien geknüpft

ist, welche viele in den Gesellschaften des Globalen Nordens genießen. Die Subalternen geraten in der Folge nicht länger als Objekt von Bevormundung und Unterdrückung oder aber von Zuwendung und Ratschlägen in den Blick, sondern als eine soziale Gruppe, von der sich etwas lernen lässt. Dies gilt nicht zuletzt für Lehrerinnen und Lehrer: Sie selbst sind es, die »durch die Arbeit über Klassen- und Kulturunterschiede hinweg« von »Kindern und dem Verhalten der »untergeordneten Klassen« etwas lernen können. Nicht zuletzt, sich von der Vorstellung zu lösen, »verantwortlich für andere zu sein, sondern verantwortlich gegenüber anderen« (ebd: 31 f.). Bildung wird daher von Spivak als ein Emanzipationsgeschehen gefasst, das störanfällig ist, keine Sicherheiten kennt und dabei das etablierte pädagogische Setting unterläuft: Die Verlierer der hegemonialen Kämpfe können die Gewinner belehren, Privilegien erweisen sich als Handicaps, und die Umverteilung von Ressourcen muss sich nicht als Nullsummenspiel erweisen. Jene, denen etwas genommen wird, können sich, so Spivak, durchaus als Gewinner und als Beschenkte erfahren.

Vergleicht man nun diese beiden Positionen, fallen eine Reihe von Übereinstimmungen und gemeinsamen Anliegen ins Auge, aber durchaus auch Differenzen. Es ist deutlich geworden, dass Jacques Rancière wie auch Gayatri Chakravorty Spivak sehr daran gelegen ist, die eigene Theoriebildung in den Dienst jener zu stellen, die nicht nur zu den Verlierern der gesellschaftlichen Verteilungskämpfe um Ressourcen und Kapital gezählt werden, sondern die darüber hinaus auch nicht über die Möglichkeit verfügen, ihre Anliegen mit Aussicht auf Gehör zu artikulieren. Beide interpretieren die Emanzipationsprozesse von Ausgebeuteten, Entrechteten und Unterdrückten als Bildungsprozesse und suchen diese durch ihre eigene theoretische Arbeit zu unterstüt-

zen. Sie haben dabei zwar unterschiedliche Personengruppen im Blick – während Rancière an das Proletariat und prekär Beschäftigte in den Ländern des globalen Nordens denkt, hat Spivak insbesondere die Kinder der armen Landbevölkerung im globalen Süden im Blick –, wissen aber beide um die Gefahren der Bevormundung und die Tücken der Stellvertretung (vgl. Röhr 2002). Schließlich ist auch der Einsatzpunkt ihrer Theorieprojekte vergleichbar: Sie praktizieren einen radikalen Egalitarismus, postulieren eine einzige Intelligenz und treten allen Formen der Hierarchisierung – etwa zwischen Handarbeit und Kopfarbeit – konsequent entgegen.

Beide Positionen unterscheiden sich jedoch auch – und dies bisweilen in beträchtlicher Weise. Die Kritik, die Spivak in ihrem Essay »Can the Subaltern Speak?« an die Adresse von Deleuze und Foucault richtete, trifft in gewisser Hinsicht auch Rancière. Wie diese ignoriert er die »epistemische Gewalt des Imperialismus« und die Bedeutung ökonomischer Abhängigkeitsverhältnisse (Spivak 2008a: 60). Vielleicht noch wichtiger ist, dass der französische Philosoph an der Analyse jener Machtverhältnisse, welche der »Praxis der intellektuellen Emanzipation« (Rancière 2009: 20) entgegenstehen, nicht immer das gebotene Interesse erkennen lässt. Die Aversion gegen soziologische Analysen jedweder Art, die auch in seinen Polemiken gegen Bourdieu zum Ausdruck kommt, führt dazu, dass seine Interpretation historischer Funde bisweilen etwas von ihrer Überzeugungskraft einbüßt. Rancière fasst zwar Bildung als widerständige Praxis, lässt aber die Sensibilität für deren gesellschaftliche Rahmung mitunter vermissen. Die Folge ist eine Neigung zum Heroismus, der mit der Vernachlässigung struktureller Beschränkungen einhergeht. Die Philosophin Ruth Sonderegger hat in einem Beitrag, der um die Herausforderung kreist, »(nicht) für andere zu sprechen«, genau dies moniert: »Die Feier der axiomatischen Gleich-

heit nimmt im Lauf der Entwicklungen von Rancières Werk zu und bisweilen klingt seine Betonung der Subjektivierung im Zeichen des Widerstands fast wie ein moralischer Imperativ.« (Sonderegger 2016: 32)

Spivak schenkt den Voraussetzungen von Bildungsprozessen ungleich mehr Aufmerksamkeit. Sie legt ihre Analysen komplexer an, provoziert mit dem Argumentationsstil ihrer Texte allerdings ebenfalls kritische Rückfragen. Zum einen ist ersichtlich, dass auch sie – allen erkenntniskritischen Überlegungen zum Trotz – die Stimme für jene erhebt, deren Interessen nicht angemessen repräsentiert werden. Überdies wird ihr immer wieder vorgeworfen, dass ihre überaus voraussetzungsreichen Texte von jenen wohl kaum gelesen werden können, deren Interessen zu vertreten sie doch vorgibt. Nicht weniger wichtig, aber bislang kaum diskutiert ist die Frage, ob sich die (vermeintlich) »unerzwungene Neuordnung der Wünsche«, von der Spivak wiederholt spricht, überzeugend rechtfertigen lässt. Diese Schlüsselfrage des pädagogischen Diskurses, die von Immanuel Kant (1983: 711) auf die einprägsame Formel gebracht wurde, wie sich »Freiheit bei dem Zwange« befördern lasse, kehrt hier in neuem Gewand wieder (vgl. Esser 2009).