

6. Fallstudie: Die diskursive Konstitution Globaler Bildung in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts

6.1 Ziel der Studie und Fragen

Die Studie verfolgt das Ziel aus synchroner Perspektive durch eine hegemonietheoretisch verfasste Diskursanalyse nach Laclau und Mouffe in einer Phase der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts folgende Punkte herauszuarbeiten¹:

- Um welche tendenziellen Knotenpunkte konstituiert sich der Diskurs der GB am Beginn des 21. Jahrhunderts in den Global Governance-Strukturen?
- Welche Äquivalenzketten sind dabei artikuliert worden? Wie wird GB in den Global Governance-Strukturen gegenüber einem Außen abgegrenzt?
- Welche flottierenden Signifikanten – noch nicht fixierte Elemente des Diskurses – spielen eine zentrale Rolle in den Auseinandersetzungen um Hegemonie?
- In welcher Weise werden Differenzen artikuliert?
- Welche formellen Institutionen und Organisationen sind im Wesentlichen an der Sedimentation des Diskurses GB beteiligt? Welche arbeiten vielmehr an der Reaktivierung bzw. Repolitisierung des Diskurses? Welche Dynamiken kennzeichnen dabei die Institutionen?
- Lässt sich ein »konstitutives Außen« des Diskurses bestimmen?
- Lassen sich Elemente der Sozialen Heterogenität (theoretisch) herausarbeiten, welche in keinem bzw. kaum in einem der beiden Lager der antagonistischen Zweiteilung des diskursiven Feldes repräsentiert werden können? Welche Elemente der Sozialen Heterogenität wären bei Einbeziehung unter Umständen dafür geeignet eine Verschiebung der antagonistischen Grenze zu ermöglichen um eine Transformation GB zu bewirken? Wenn ja, wie könnte das in radikaldemokratischer Weise aussehen?

1 Die Fragen sind im Wesentlichen denen von Georg Glasze (Glasze 2013b: 126) entlehnt, der diese in Bezug auf die diskursive Konstitution der Frankophonie gestellt hat.

- Gibt es im untersuchten Diskurs vielleicht sogar ein absolutes Limit der Möglichkeitsbedingungen der Erkennbarkeit des Gegenstands GB – ein »Social Imaginery« – d.h. einen Horizont, ohne den in diesem raum-zeitlichen Moment sich keine Identität GB als vollständig präsentieren kann?

6.2 Forschungsstand: Globale Bildung als Thema der empirischen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung

Sucht man im *International Journal of Development Education and Global Learning* nach Artikeln, die mit dem Begriff der *Development Education* verschlagwortet sind, findet man eine ganze Reihe empirischer Studien zur gegenwärtigen Konstitution GB, die ihre Datengrundlage zumeist auf unterschiedliche national institutionalisierte Bereiche stützen. So finden sich hier Untersuchungen zu pädagogischen Ansätzen in ihren globalen Dimensionen in der Arbeit mit Jugendlichen in britischen Hochschulinstitutionen mithilfe einer Triangulation von Interviews und Fokusgruppendifkussionen (Sallah 2008), nicht weiter operationalisierte Dokumentenanalysen über die Resultate der Arbeit von *Development Education* ausgehend von NGOs in Norwegen (Nygaard 2009), über die neokolonialen Einflüsse gegenwärtiger *Development-Education-Debatten* und die darin verhandelten Entwicklungsparadigmen auf die Bildung von Maori-Gemeinden in Neuseeland (Kidman 2009) sowie über die sich qualitativ verschlechternden Veränderungen der *Development-Education-Programme* am Beispiel der international operierenden NGO *Save the Children* im Kontext von Kanada und England (Weber 2014).

Wiederum gibt es einen Teil an Studien, die sich spezifisch den Pädagogiken der GB im Globalen Norden widmen und die darin verhandelten Bilder, Vorstellungen und Emotionen untersuchen, welche diese im Hinblick auf den Globalen Süden hervorbringen. In dem Bereich sind Studien erstellt worden, die die Einflüsse wichtiger Dokumente der *International Development Education Policy* auf die finnische global orientierte Bildungslandschaft über qualitative Inhaltsanalysen erkunden (Alasuutari 2010), die sich der evozierten Handlungsmacht und Emotionen bei Lernenden durch NGO-basierte Lernmaterialien in weiterführenden Schulen im neuseeländischen Kontext widmen, indem die selbst-moderierten Diskussionen der Lernenden bezüglich der Materialien beobachtet werden (Tallon 2012). Andere ermitteln in diesem Bereich über die Anwendung der Methode des Rollenspiels in Bezug auf die Betrachtung von Entwicklungsparadigmen, wie international zusammengestellte Studierende (aus dem Globalen Norden und Süden) an einer Hochschule mit Vorurteilen und Vereinfachungen aufgrund ihrer Positioniertheiten im globalen Kontext umgehen (McMichael 2012). Ebenso ist die dokumentarische Methode eingesetzt worden, um zu beleuchten, welche Lerneffekte das Sponsoring eines Kindes im Globalen Süden auf junge Menschen im Globalen Norden im Rahmen einer Kinderpatenschaft hat (Wagener 2018).

Auch unter den Stichworten *Global Education* und *Global Learning* findet sich eine Bandbreite empirischer Studien in der Zeitschrift *International Journal of Development Education and Global Learning*. Hier wären bspw. die Untersuchung mittels teilnehmender Beobachtung, Marketinganalysen und qualitativer Interviews mit Interessengruppen zu nordamerikanischen und europäischen »Übersee«-Austauschprogrammen nach

Marokko für Hochschulstudierende und die darin unzureichend vertretene kritische Reflexion der Vorstellungen vom Staat, insbesondere der Staaten des Globalen Südens, zu nennen (Lansing/Farnum 2017). Weiterhin ist hier exemplarisch eine Studie zu längerfristigen Kooperationen zwischen NGOs und Schulen in Deutschland zur Verbesserung der Implementierung Globalen Lernens im formalen Bildungssystem zu nennen, deren Analyse mithilfe eines »Mixed-Method Approach« stattfand, indem die Zahl der Involvierten in die Kooperation quantitativ über den Zeitraum des betrachteten Projekts gemessen und die inhaltliche Bewertung der Kooperation mittels Interviews und Gruppendiskussionen qualitativ erforscht wurde (Bergmüller 2016). Außerdem ist hier noch jene quantitative Studie zur Art und Weise der Thematisierung globaler Inhalte und den damit einhergehenden pädagogischen Methoden im Rahmen des Geographieunterrichts an internationalen und konventionellen Schulen in den Niederlanden zu erwähnen, welche auf der Auswertung von Fragebögen mit vorgefertigten Statements beruhte (Béneker/van Dis/van Middelkoop 2014).

Die meisten empirischen Forschungen zu Globaler Bildung sind im deutschsprachigen Bereich über die ZEP – *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* – zugänglich und werden zumeist unter dem Begriff des »Globalen Lernens« verhandelt bzw. damit in Zusammenhang gebracht. Hier sind in den letzten Jahren zahlreiche empirisch-qualitative Studien erschienen. So wurden z.B. die Förderung spezifischer Kompetenzen wie bspw. des reflexiven Denkens im Geographieunterricht im Umgang mit globalen Themen anhand offener Kodierung, skalierender Strukturierung und zusammenfassender Inhaltsanalyse verschiedenster unterrichtsrelevanter Materialien analysiert (Brendel 2018). Auch wurden Lernprozesse in Freiwilligendiensten im Globalen Süden in den Blick genommen. Diesen wurde sich durch hermeneutisch-interpretative Inhaltsanalyse und empirisch-begründete Typenbildung genähert (Richter 2018). Eine weitere deutschsprachige Forschung der letzten Jahre stellt die Analyse der impliziten Werteorientierung der Lernenden im Geographieunterricht mittels der dokumentarischen Methode dar, da diese nicht nur explizite Bewertungen anvisiert (Applis 2014).

Empirisch verfasste Forschungsbeiträge lassen sich aber auch entlang des Rahmenwerks sowie des Konzepts *Education for Sustainable Development* im *International Journal of Development Education and Global Learning* finden. Studien gibt es hier z.B. über die Art und Weise, wie Kernelemente des Rahmenwerks *Education for Sustainable Development* in Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenprojekten im vietnamesischen Kontext aufgegriffen und dort mit anderen Ansätzen der Bildungsarbeit wie z.B. der Demokratieerziehung in Verbindung gebracht werden. Der Gegenstand wurde mittels qualitativer Interviews, Fokusgruppen-Diskussionen und teilnehmender Beobachtung erschlossen (Balls 2016). Darüber hinaus lassen sich aber auch Studien über die Anwendung kunstpädagogischer Ansätze durch Praktiken wie Social Media oder Theater zur Sensibilisierung und Stärkung von Diversity und Identität im Zuge der Umsetzung von *Education for Sustainable Development* und *Global Citizenship Education* in vier verschiedenen Ländern finden. Die Untersuchung setzte dazu Dokumentenanalysen der Evaluationsmaterialien und seminarrative Interviews mit den hauptverantwortlichen Praktiker*innen des Projekts namens CLICK ein (Aubrey 2015).

Hinzu kommt, dass ein beachtlicher Teil an Studien ausschliesslich entlang des Konzepts der *Global Citizenship Education*² entstanden ist. Amna Pasha hat z.B. das Verständnis des Konzepts der *Global Citizenship Education* im Rahmen des nationalen pakistanischen Schulsystems untersucht und ist dabei dem spannungsgeladenen Verhältnis zur lokal verankerten Identitätsbildung nachgegangen. Hierzu wurden semistrukturierte Tiefeninterviews mit den Lernenden als Methode angewendet (Pasha 2015). Es lassen sich Curriculum-Studien in australischen Grundschulen finden, welche der Umsetzung lokal-global orientierter Citizenship-Education in dem Bereich nachgehen. In den drei ausgewählten Curriculum-Bereichen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften wurde sich mithilfe einer strukturierten Textanalyse den Dokumenten gewidmet (Reynolds/MacQueen/Ferguson-Patrick 2019). Es lässt sich zudem eine Untersuchung über die Entwicklung eines Inventars zur Messung von Global Citizenship bei Erwachsenen finden, welches mithilfe kognitiver Interviews für ein Fragebogen-Design und explorativer und bestätigender quantitativer Faktoranalysen erstellt wurde (Van Gent et al. 2013).

In den letzten Jahren sind jedoch im Zuge des Cultural Turn in der Erziehungswissenschaft erste empirische Arbeiten entstanden, welche ihre Analysen verschiedener Ansätze GB an poststrukturalistischen und postkolonialen³ Herangehensweisen ausrichten und versuchen, die Betrachtung des Gegenstandes räumlich und zeitlich zu dezentralisieren. So sind im bereits erwähnten *International Journal of Development Education and Global Learning* verstärkt Studien publiziert, die sich an postkolonialen Perspektiven orientieren und die historischen Verstrickungen mit kolonialistischen Praktiken beleuchten. Beispielhaft wären hier die kritischen Betrachtungen zur Rolle des Konzepts der Empathie im Rahmen von GB durch eine Narrationsanalyse zu nennen (Kurian 2019) oder die Untersuchung über ein regelmäßiges Studienprogramm für kanadische Studierende, indem die Teilnehmenden für einen Freiwilligendienst nach Thailand im Rahmen eines *Global Citizenship Education* Programms gereist sind und deren Erfahrungen mittels einer Interviewerhebung auf neokoloniale Vorstellungsweisen und Praktiken hin analysiert wurden (Jorgenson 2010). Auch im deutschsprachigen Raum sind zunehmend Untersuchungen entstanden, die von postkolonialen Perspektiven beeinflusst sind. Im Zuge dessen sind u.a. Methodenhefte zur entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland

-
- 2 Darüber hinaus ist GCE auch auf theoretischer Ebene in zahlreichen nationalen Kontexten präsent. Theoretische Beiträge zum Konzept der »GCE« finden sich z.B. zu den intensiv in Kanada geführten Diskussionen zum Konzept und seiner Verschränkung mit anderen politischen Pädagogiken sowie den Möglichkeiten der Anwendung von GCE im formalen Schulsystem Kanadas zur Stärkung demokratischer Lebensformen in einer komplexer werdenden Welt bei O'Sullivan/Pashby 2008. Ebenso wurde bereits theoretisch reflektiert, welche Erfahrungen die Anwendung von GCE im Hochschulbereich in Österreich in den letzten Jahren bei der Implementierung eines Studiengangs mit Fokus auf GCE mit sich gebracht hat (Grobbaauer/Wintersteiner 2016). Darüber hinaus wurden auch die Perspektiven für Forschung, Lehre und Ausbildung im US-amerikanischen Kontext reflektiert, um auszuloten, welche Möglichkeiten durch das Konzept bestehen, neue Zukünfte zu imaginieren (Bosio/Torres 2019).
 - 3 Theoretisch sind in den letzten Jahren die postkolonialen Perspektiven auf GB insbesondere durch die Arbeit von und um Vanessa Andreotti zu dem Ansatz *Global Citizenship Education* vorangebracht worden (bspw. Andreotti 2006a, 2011a; Andreotti/de Souza 2012).

in den Jahren 2007 bis 2012 (Danielzik/Kiesel/Bendix 2013) oder Lehrmaterialien einer im Globalen Süden aktiven NGO in Myanmar im Rahmen der Anwendung des Konzepts der GCE (Wohlfahrt 2018) untersucht worden.

Darüber hinaus sind inzwischen auch diskursanalytische Arbeiten entstanden, deren methodologischer Ausgangspunkt darin besteht den Untersuchungsgegenstand der GB dezentriert und als komplex konstituiertes Phänomen in seinen zeitlichen und räumlichen Dimensionen sichtbar zu machen. Allen voran sind hier die Arbeiten Vanessa Andreotti zu nennen, welche mit ihren Studien einen wesentlichen Einfluss auf die gegenwärtige Entwicklung des Diskurses GB hat. Methodologisch basierend auf einer »Colonial Discourse Analysis« und beeinflusst durch die postkolonialen Theoretiker*innen Edward Said, Homi Bhabha und Gayatri Spivak legt Andreotti eine ausführliche Untersuchung zur GB in England in ihren vielfältigen Dimensionen vor (Andreotti 2011a: insb. Kap. 2). Diskursanalytische Arbeiten finden sich aber auch zu Lehr- und Curriculumplänen des GCE-Ansatzes in Kanada in Form einer unter anderem an Fairclough und van Dyk angelehnten »Critical Discourse Analysis« mit der Begründung, dass Kanada aufgrund seiner Geschichte und demografischen Zusammensetzung als ein idealer Ort für die Umsetzung des Konzepts gesehen wird (Pashby 2015). Zudem gibt es aber auch Diskursanalysen, die sich der Problematik der verhandelten »universalen Werte« im Kontext von GCE stellen (Hatley 2019) oder solche die einzelne Aspekte – wie die des leeren Signifikanten nach Laclau und Mouffe – in Bezug auf »Global Citizenship« untersuchen (Moraes 2014).

Es lässt sich bereits festhalten, dass sich empirisch verfasste Forschungen im Bereich GB in jüngster Zeit erstens zumeist auf institutionalisierte Strukturen in nationalen Kontexten beziehen, obwohl GB ein Gegenstand ist, der durch transnationale institutionalisierte Strukturen ebenso bedeutsam hervorgebracht wird. Dabei bezieht sich zumeist die Praxis der betrachteten Bildungsgegenstände auf Kontexte des Globalen Nordens.⁴ Zweitens ist auffallend, dass der Globale Süden zumeist nur als Themenschwerpunkt GB auftritt, jedoch die Bildung im und mit dem Globalen Süden in den seltensten Fällen eine herausragende Rolle in den Untersuchungen spielt,⁵ obwohl die Bewältigung der Effekte der Globalisierung auf Vergesellschaftungs-, Natur- und Bildungsprozesse nur gemeinsam geschehen kann.⁶ Dies mag verwundern, da es fragwürdig ist, wie die

-
- 4 Obwohl zwar Internationalität ein wesentliches Element GB in ihrer Entstehungsgeschichte ist, zeigt sich nur zu oft, dass diese in dominanter Tendenz zumeist auf Gegenstände und Perspektiven des Globalen Nordens beschränkt bleibt. Möglicherweise ist der Forschungslandschaft zu bescheitigen, wie es Datta & Lang-Wojtasik bereits schon für die dominanten Deutungen der »Internationalen Reformpädagogik« taten, von einer »Eurozentristischen Internationalität«¹⁴² zu sprechen (Datta/Lang-Wojtasik 2002: 11).
 - 5 Dies hängt auch damit zusammen, dass GB im Globalen Süden weitestgehend »in relation to ›personal and community through the maximum harnessing of available human and natural resources« (Abdi 2003: 1 zit.n. Bourn 2014: 41) gesehen wird, was zur Folge hat, dass im Globalen Süden bis heute der Fokus der GB meist auf Ansätze der Gemeinwesenentwicklung beschränkt bleibt (Bourn 2014: 43). Global verhandelte Konzepte und Begriffe wie »Global Citizenship« werden bisher noch selten benutzt, da sie oft nur schwer mit den lokalen Kontexten vereinbar sind, da sie oft als westliche Konstrukte wahrgenommen werden (Bourn 2014: 41; Pasha 2015).
 - 6 Christel Adick verweist im Zuge dessen auch auf die seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum fehlende eigenständige Präsenz einer Forschung mit dem Globalen Süden, welche es bis

gegenwärtige Bildung im und für globalen Wandel auf die Herausforderungen der Globalisierung angemessen reagieren möchte, ohne genügend Ideen und Ansätze des Globalen Südens einzubeziehen, zumal dieser den Raum des größten Teils der Welt bildet. Drittens lassen viele der angewandten Methodiken der empirischen Forschungen trotz der »globalen Zeiten«, oftmals die dezentralen sozialen, kulturellen, ökonomischen und historischen Kräfte und Strömungen außer Acht, welche den Bildungsgegenstand in einer komplexen globalen Weise konstituieren. Viertens beziehen sich die meisten Untersuchungen auf durch globale oder supranationale Rahmenwerke geprägte Ansätze – *Global Citizenship Education*, *Education for Sustainable Development* oder *Global Learning*. Nur selten werden aus dem Globalen Süden kommende⁷ und sich an den Rändern befindlichen Ansätze – wie z. B. die dem Feld des *Social Movement Learning* zugerechnete *Popular*

Anfang der 1990er in Form einer eigenständigen Sektion der DGfE noch gab (Adick 2017: 32f). Ausnahmen bilden hier bis heute Veröffentlichungen wie der Sammelband *Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung* (Goldschmidt/Melber 1981), die *Beiträge zu reformpädagogischen Ansätzen aus vier Kontinenten* (Datta/Lang-Wojtasik 2002) oder eine Vielzahl an Beiträgen im Buch *Lernen und Handeln im globalen Kontext* (Overwien 2000). Dennoch ist in den letzten Jahren zu mindestens im deutschsprachigen Raum ein Bewusstsein dafür entstanden, Forschungen zu und mit dem Globalen Süden als integralen Bestandteil der Diskurse GB bzw. der Internationalen Erziehungswissenschaft zu etablieren. Dies reflektiert die Einsicht, dass in einer global verstrickten Welt Herausforderungen zunehmend gemeinsam von Norden und Süden getragen werden (Adick 2017: 33). Trotz allem konzentriert sich die »Dritte-Welt-Forschung« in der deutschen Erziehungswissenschaft weiterhin primär auf die Bildungsqualität in Ländern des Globalen Südens zur Bewältigung der Probleme vor Ort (siehe bspw. ZEP Ausgabe 2/2017), während die pädagogischen Beiträge des Südens und marginalisierter Gruppen für eine global orientierte Bildung, die strukturellen Wandel in den Blick nimmt, bislang wenig Beachtung finden.

- 7 Dabei haben Theoretiker*innen und Praktiker*innen aus dem Globalen Süden immer schon eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Diskurse um und von GB gespielt. Allen voran Paulo Freire oder die gegenwärtig stark ins Feld wirkende Vanessa Andreotti – beide aus Brasilien – sind nur einige wenige Beispiele für den Einfluss, welche sie auf den Diskurs hatten und haben (Bourn 2014: 41). Darüber hinaus ist auch der in Indien lehrende Ajay Kumar zu nennen. Auch der von ihm verfolgte Ansatz, GB im Zusammenhang mit einem dialogischen Lernen und mithilfe von Ideen eines kritischen Humanismus zu reformulieren, ist gegenwärtig nicht zu vernachlässigen. Sein Ansatz geht dabei im Wesentlichen auf Paulo Freire und Mahatma Gandhi zurück (Kumar 2008).

*Education*⁸ oder *indigene Wissenssysteme und Bildungsweisen*⁹ – in den Mittelpunkt der Forschung gestellt. Es stehen demnach diejenigen Ansätze im Vordergrund der Forschungslandschaft, die z.B. von der UNESCO oder supranationalen Organisationen wie der EU explizit gefördert werden.

Weitaus weniger präsent in der derzeitigen bildungswissenschaftlichen Landschaft sind Forschungen, welche zum einen GB als einen Gegenstand begreifen, der in einer Architektur transnationaler Akteur*innenkonstellationen und nicht nur in einzelnen nationalen Kontexten oder von nationalen institutionalisierten Gruppen hervorgebracht wird. Zum anderen lassen sich in den einschlägigen Medien selten Forschungsprojekte finden, die GB als ein vielgliedriges soziales, kulturelles, politisches und historisches Phänomen mit räumlichen und zeitlichen Dimensionen analysieren und trotz allem die Verkettung und Verstrickung der Dimensionen miteinander nicht verneinen.

Die hier vorliegende Forschungsarbeit versucht im Raum der bestehenden Forschungslandschaft im Bereich GB einen Beitrag zu leisten und bestehende Forschungslücken zu schließen. Das Forschungsprojekt tritt an, erstens die Gestaltung, Legitimation und Steuerung GB in ihrer transnationalen und globalen Konstitution zu analysieren, in dem es sich dem Gegenstand der GB über die Reflexionsebene des pädagogischen Professionswissens der internationalen Bildungsgestaltung nähert. Zur Erfassung der neuen komplexen transnationalen Akteur*innenkonstellationen

-
- 8 Die vor allem in Lateinamerika und Südafrika diskutierte »Popular Education« (PE) steht in einem engen Zusammenhang mit den Diskussionen um eine GB. PE kann grundlegend als ein pädagogischer Ansatz zur Gemeinwesenentwicklung begriffen werden, der sich zumeist in den Dienst des gesellschaftlichen Wandels hinsichtlich sozialer, kultureller und ökonomischer Ungerechtigkeiten stellt (Kane 2001; Luckett/Walters/von Kotze 2017; Manicom/Walters 2012). Damit einhergehend sind auch Ansätze entwickelt worden wie u.a. der »Reflect Approach« – »*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*«. Diskussionen dazu finden sich, wenn auch nur am Rande des dominanten Diskurses, wiederkehrend in der Zeitschrift *Adult Education and Development* des DVV-International (González et al. 2011; Heck 2015) oder in den vielfältigen Beiträgen von Astrid von Kotze oder Shirley Walters zu PE (Luckett/Walters/von Kotze 2017; Walters/von Kotze 2019). Darüber hinaus lassen sich Diskussionen über PE für den lateinamerikanischen und karibischen Bereich in der von der CEAAL herausgegebenen Zeitschrift »La Piragua – Revista latinoamericana y caribena de educación y política« (CEAAL o.J.) sowie in einigen wissenschaftlichen Publikationen bezogen auf die Region finden (Jara 2010; Kane 2001). Astrid von Kotze und Shirley Walters betonen, dass Ansätze des Social Movements Learning, wie etwa die PE, im Rahmen der globalen SDGs nur begrenzt Beachtung finden. Ursache sind Anforderungen an quantitative Messbarkeit, die nicht einfach auf informelle oder non-formale Bildungsansätze übertragbar sind, insbesondere wenn sie nicht in formale Bildungssysteme eingebunden sind. Die Autor*innen plädieren daher für kritische Forschungsansätze, die zivilgesellschaftliche Organisationen und soziale Bewegungen stärker in die SDG-Berichterstattungen einbeziehen, um eine repräsentativere Abbildung des gesamten Bildungsfeldes – formal, non-formal, informell – zu ermöglichen, anstatt sich nur auf die »messbarsten« und somit dominantesten Bildungsbestrebungen zu beschränken (Walters/von Kotze 2019: 11–12).
 - 9 Ein Beispiel aus dem Globalen Süden ist u.a. der Ansatz von Catherine Odora Hoppers (Uganda/Südafrika), der auf die Entwicklung von Wissensordnungen zielt, in denen indigene Wissenssysteme in die Bildungsstrukturen einbezogen werden. Durch ihren Ansatz werden dominante westliche Ideologien herausgefordert, indem non-formale und informelle Bildungskonzepte sowie vielfältige Weltwahrnehmungen und Lebensweisen indigener Wissenssysteme strukturell wahrgenommen werden, um Inklusion und Dialog zu stärken (Bourn 2014: 42; Odora Hoppers 2002: 2–22).

im Bildungsbereich werden dazu analytische Konzepte der Global Governance und Transnationaler Bildungsregime herangezogen. Zweitens stehen im Zentrum der Untersuchung beispielhafte institutionalisierte Gruppen, welche auf verschiedenen transnationalen Handlungsebenen angesiedelt sind und die die Materialgrundlage der Fallstudie bilden. Hiermit wird dem Anspruch der Bildungsdebatten nachgekommen, über die Bestrebungen GB nachzudenken, ohne in der Analyse die sozio-politischen Strukturen zu vernachlässigen, in welche die Bildung eingelassen ist (Grobbaauer 2016: 5). Damit wird drittens vor allem auch die enge Verknüpfung zwischen Bildungstheorie und -praxis aufgezeigt. Viertens wird methodologisch in Form einer postkolonial informierten hegemonietheoretischen Diskursanalyse ein in der Internationalen Erziehungswissenschaft bisher wenig beachtetes Instrumentarium verwendet, um den Gegenstand GB als ein komplexes, soziales, politisches und tief in der Geschichte verhaftetes Phänomen zu analysieren. Durch die Einbindung der Hegemonietheorie in die Diskursanalyse liegt dabei nicht nur der Blick auf der Vielfältigkeit der Artikulation GB, sondern zugleich auch auf den Identifikationsprozessen GB, wodurch erst wirkmächtige kollektive Einheiten im Feld räumlich-historisch erkennbar werden. Da sich fünftens die hegemonietheoretische Diskursanalyse als ein Instrument der Demokratisierung und der Analyse politischer Kämpfe versteht und ihr globales Wirken nicht ausreichend ohne postkoloniale Einsätze gedacht werden kann, zieht das Forschungsprojekt in die Betrachtung und Dekonstruktion der GB – ein Gegenstand, der auf die globale sozial-ökologische Transformation zielt – in spezifischer Weise postkoloniale Kritiken in die Betrachtungen des hegemonial strukturierten Raumes der GB ein. Sechstens werden im Zuge von Diskursanalysen in der Erziehungswissenschaft nur seltenst ihre Operationalisierungen ausführlich dargestellt. Das Forschungsprojekt versucht somit auch einen Beitrag zur Innovation in der methodischen Arbeit in der Erziehungswissenschaft zu leisten. Siebtens will die Forschung gesellschaftspolitisch zu einer Debatte über die niemals abgeschlossene Demokratisierung der GB beitragen, in der die Verantwortlichen für die GB sich nicht vor Konflikten und politischen Kämpfen über ihre Artikulation scheuen, sondern vielmehr die Auseinandersetzungen als einen wichtigen Teil einer lebendigen demokratischen Kultur im Bereich der Bildungsforschung und -praxis sehen. Gleichzeitig will sie damit zu einer Auseinandersetzung mit den hegemonialen Artikulationen anregen und nicht zum pauschalisierenden Widerstand gegen oder Abwenden von der GB. Achtens versucht die Forschungsarbeit mit ihrer Analyse und Intervention in die Debatten um Gestaltung, Legitimation und Steuerung GB in den Global Governance-Strukturen nicht nur einen Beitrag zur Demokratisierung der GB zu leisten, sondern darüber hinaus bekräftigen, dass Globalisierung und GB ein unverzichtbarer Bestandteil des Feldes der Demokratieerziehung und damit politischer Bildung in Zeiten der Globalisierung sind.

6.3 Forschungsdesign der Fallstudie

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Analyse sprachlicher Artikulationen Globaler Bildung in Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Damit geht sie der Produktionsweise diskursiver Formationen im Feld nach. Die Umsetzung der Ana-

lyse lässt sich dabei grundlegend in zwei übergeordnete analytische Verfahrensschritte teilen: Lexikometrisches Verfahren und die Analyse narrativer Muster. Nachfolgend wird zunächst die Auswahl des der Fallstudie zugrundeliegenden Materials dargelegt. Im Anschluss daran, werden jeweils die einzelnen Materialbereiche begründend vorgestellt, welche für die jeweiligen Verfahrensschritte ausgewählt wurden.

6.3.1 Organisationsphilosophische Ideologien als pädagogisches Professionswissen

Die Fallstudie bezieht sich grundlegend auf das, was mit Christel Adick als »gesellschaftliche Praxis der Erziehung und Bildung« beschrieben werden kann (Adick 2008b: 48). Dabei setzt die hier vorliegende Untersuchung auf der *Ebene der Kommunikation* an. Dazu werden in den Worten Laclaus und Mouffes in der Fallstudie die sprachlichen Artikulationen GB in den Global Governance-Strukturen in den Fokus der Betrachtung genommen. Auf dieser Ebene der Bildungsgestaltung wird nicht unmittelbar erzieherisch gehandelt, sondern es werden politisch motivierte Strategie-, Konzept-, Programm- und Entwicklungsarbeiten geleistet, die sich aus den jeweiligen Philosophien der untersuchten Organisationen des Feldes ergeben (ebd.: 60) und die die Gestaltung, Legitimation und Steuerung der Bildung beeinflussen. In der Arbeit stehen somit organisationsphilosophische Ideologien im Mittelpunkt der Analyse im Hinblick auf das Arbeitsfeld GB. Die Organisationsphilosophische Ideologiebildung kann auf der Reflexionsebene des »pädagogischen Professionswissens« verortet werden. Es handelt sich also um ein Wissen,

»das notwendig und hinreichend ist, um in einem Beruf kompetent zu arbeiten [...], [es] enthält Bestände von Einzelwissen [...], Regelwissen [...], Urteilsfähigkeit [...], [es] enthält sowohl kognitive wie normative Anteile, die durch ihre Lösungskapazität für berufliche Problemsituationen miteinander verbunden und entsprechend sortiert sind« (ebd.: 72).

Dieses »pädagogische Professionswissen« ist in aller Regel zur Bewältigung der Praxis gedacht, »dadurch, dass diejenigen Organisationen, die es fördern »Textgattungen hervorbringen, indem sie Regelwerke und Modelle entwickeln, Programmschriften vorlegen und diese teils mit theoretischen Argumenten und Forschungsergebnissen anreichern.« (ebd.: 107)

Auf einer darüber gelagerten größeren Ebene sind diese Ideologien Teil einer sich mit der Globalisierung herausgebildet habenden

»weltweiten Bildungssemantik [...], eine[r] übergreifende[n] Weltbildungsideologie, die das Reden und Denken über Erziehung auf allen Stufen des pädagogischen Wissens, vom pädagogischen Alltagswissen bis zur erziehungswissenschaftlichen Metatheorie und der Bildungsprogrammatik supranationaler Organisationen, bestimmt oder zumindest [die] wechselseitige Vergleichbarkeit und Verstehbarkeit [des pädagogischen Wissens] ermöglicht.« (Seitz 2002a: 325)

Ihre Grundlage hat diese globale Bildungssemantik in dem entstandenen »inter- und transnationalen Kommunikations- und Publikationssystem« (ebd.: 325), zu dem eine Reihe von internationalen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften und Kompendien, internationale erziehungswissenschaftliche und berufsständische Verbände und Netzwerke der internationalen erziehungswissenschaftlichen Kooperation in Forschung und Lehre (ebd.: 325), aber auch die massiven Publikationsstrategien einer Vielzahl an inter- und transnationalen advokatorischen Organisationen im Bildungsbereich sowie einzelne sicht- und hörbare Vertreter*innen der globalen bildungspolitischen und -theoretischen Debatte gehören.

6.3.2 Der tendenziell »leere Signifikant« der »Bildung« im globalen Kontext als Grundlage zur Auswahl des Materials

Die Grundlage zur Auswahl der Materialien der Untersuchung bildete zunächst eine Recherche über spezifische Akteur*innen – hier Organisationen und Zeitschriften – welche zum Untersuchungszeitraum eine sichtbare Zugehörigkeit zum Bereich der GB darstellten. Alle ausgewählten Organisationen und Zeitschriften, aus denen die Materialien generiert worden sind, lassen sich eindeutig dem Feld der Bildung zurechnen. Alle Organisationen bzw. Zeitschriften tragen das Wort *education* in ihrem Titel. Ausgenommen davon ist die UNESCO, da diese eine breiter aufgestellte Internationale Organisation ist und ebenso sehr sichtbar den Bereich der Kultur präsentiert. In der hier vorliegenden Forschung wurden nur Publikationen ausgewählt, deren Entstehung dem *Education Sector* in der Arbeit der UNESCO zuzuordnen ist (s. Education Sector: UNESCO 2022c). Damit sollte sichergestellt werden, dass die verbindende Textualität zwischen den verschiedenen Organisationen und Zeitschriften, das Thema *education* im globalen Kontext ist. Allein in den fünf geschlossenen Korpora, die der lexikometrischen Analyse zugrunde lagen, taucht das Wort *education* nach einer Analyse in MaxQDA in ausgeschriebener Form insgesamt 16.169 mal auf.¹⁰ Das Element ist dabei in jeder der fünf Dokumentengruppen im geschlossenen Gesamtdiskurskorpus vertreten. Damit übertrifft es in seiner Anzahl weitaus andere inhaltlich relevante Begriffe. Selbst derjenige des *development*, der den untersuchten Bereich ebenfalls stark prägt, hat nicht die gleiche Repräsentationsdichte wie das Element *education*. *Development* ist nach einer Analyse in MaxQDA 9.091 mal vertreten. Da *education* als signifikantes Element mehr als andere Elemente überhaupt erst die Intertextualität verschiedenster Bereiche und Organisationen in dem Feld ermöglicht, ist davon auszugehen, dass es sich hier aufgrund seiner »Überdeterminierung« um einem »leeren Signifikanten« handelt. *Education* ist der Signifikant, der den Diskurs aufgrund seiner »Leere« im Feld der GB überhaupt erst ermöglicht. Wie bereits in Kapitel 2 dargelegt, werden unter dem Begriff *education* im globalen Kontext verschiedene Konzepte und Rahmenbedingungen wie *Popular Education*, *Education für Sustainable Development*, *Global Citizenship Education*, *Global Education* etc. diskutiert.

10 Hierbei muss erwähnt werden, dass dabei häufig auftretende Kürzel wie EFA – *Education for All*, ESD – *Education for Sustainable Development*, GCE – *Global Citizenship Education* etc. nicht mit eingerechnet wurden.

Alle der Materialauswahl zugrundeliegenden Organisationen und Zeitschriften sind insofern dem Arbeitsfeld GB zu zuordnen, da diese sich entweder mit der Erforschung von Bildungsprozessen sowie der theoretischen und praktischen Durchführung von strategischen pädagogischen Programmen zur Beförderung des ökonomischen, sozialen, kulturellen, ökologischen und politischen Wandels in verschiedensten Regionen der Welt befassen, ohne dabei explizit auf eine Region (bspw. Europa, Westen, Lateinamerika, Asien, Afrika, Globaler Norden, Globaler Süden) beschränkt zu sein. Sie können damit als eine Bildungsantwort auf die Herausforderungen der Globalisierung verstanden werden. Dadurch ist prinzipiell dieses Material besonders geeignet Analysen des »Politischen« von »Bildung« im und für globalen Wandel durchzuführen.

6.3.3 Materialauswahl für die korpuslinguistisch-lexikometrische Analyse

Für die lexikometrischen Analysen wurden zunächst vier geschlossene, digitale Korpora, wie in Kapitel 5.2.2 erläutert, erstellt. Jeder Korpus stammt jeweils von einer spezifischen institutionalisierten nahezu homogenen Sprecher*innenposition als Beispiel einer Handlungsebene der in Kapitel 2 dargestellten Global Governance-Architektur im Arbeitsfeld Globaler Bildung. Die von ihnen jeweilig aufbereiteten Dokumente sind in hohem Maße einem homogenen Genre zuzuordnen (siehe Abb. 5).

Abbildung 5: Materialauswahl der Fallstudie anhand der Handlungsebenen in den Global Governance-Strukturen.



Quelle: Tilo Hase

Um die Dynamik des Diskurses zu Beginn des 21. Jahrhunderts analysieren zu können, wurde exemplarisch und aus forschungspragmatischen Gründen der Zeitraum auf die Jahre 2012 bis 2018 begrenzt (siehe Abb. 6). Mithilfe dieser Begrenzung sollte ermöglicht werden im Zuge der Analyse fallspezifische Aussagen über die diskursive Konstitu-

tion GB in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu treffen. Die Auswahl und Begrenzung des Zeitraumes wird wiederum mit spezifischen Ereignissen im Diskurs GB in der internationalen Bildungsgestaltung begründet. Mit der von Ban Ki-moon initiierten *Global Education First Initiative* im Jahr 2012 erhoben zum ersten Mal die *Vereinten Nationen* Bildung zu einem Kernthema ihrer Bestrebungen und wirkten damit äußerst direkt auf die Arbeit ihrer Sonderorganisation UNESCO ein. Zudem repräsentiert der ausgewählte Zeitraum einen Wechsel der Bildungsagenden der medial wirkmächtigsten Organisationen in der hier modellhaft dargestellten Global Governance-Struktur im Bildungsbereich – der UNESCO und damit möglicherweise auch der weltweiten Bildungssemantik. Die bereits im Jahre 1990 begonnene Agenda *EFA*, welche durch das Ziel 2 und ab 2000 zudem durch die *MDGs* abgesichert wurde, wurde im Jahr 2015 durch die Globale Bildungsagenda *Education 2030* abgelöst, welche wiederum ihren Bezugsrahmen in den *SDGs* hat. Die Analyse des Zeitraums 2012 bis 2018 versucht somit die möglichen Veränderungen der globalen Bildungsbestrebungen, die durch diese bildungsrelevanten Ereignisse entstanden sind, einzufangen. Hiermit soll u.a. offengelegt werden, welche Rolle die globalen Bildungsagenden in der hegemonialen Formation GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts spielen und wie gegen-hegemoniale Artikulationen an den Rändern der diskursiven Formation sich zu ihnen verhalten.

Abbildung 6: Zeitraum des Gesamtkorpus für die lexikometrischen Analysen.



Quelle: Tilo Hase

Nachfolgend werden Erklärungen aufgeführt, die die Auswahl der Teilkorpora in Zusammenhang mit ihrer Sprecher*innenposition begründen und im Feld verorten. Im Anschluss an die Verortungen werden anhand einer Übersichtstabelle das Gesamtkorpus samt kurzer Beschreibung und Quelle sowie Größe der einzelnen Teilkorpora dargestellt (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: Für die lexikometrischen Analysen erstellte Textkorpora.

Korpus	Name	Beschreibung	Quelle	Handlungsebene	Größe des Korpus ¹¹
1	UNESCO + Publikation Education First Initiative	Positions- und Strategie-papiere 2012–2018 ohne regionale Einschränkung, die vom / von der Generalsekretär*in der UNESCO oder der*die assistierende*n General Sekretär*in für Bildung in der UNESCO herausgegeben wurden	UNESCO Digital Library	Internationale Organisationen aus dem UN-System	420842
2	Global Business Coalition for Education	Positions- und Strategie-papiere sowie Berichte aus den Jahren 2012–2018 ohne regionale Einschränkung	Unter About Us und Publikationen auf der Website	Private Global Players	84346
3a	Policy & Practice (PP) – A Development Education Review	Alle Zeitschriften, welche in den Jahren 2012–2018 veröffentlicht wurden	Website	Spezialdiskurs auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft	689085
3b	Adult Education and Development (AED)	Alle Zeitschriften, welche in den Jahren 2012–2018 veröffentlicht wurden	Website	Spezialdiskurs auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft	436036

11 Absolute Anzahl der Tokens. Tokens bezeichnen die zählbaren Primäreinheiten eines Korpus. Das »token« oder »auch [die] »(laufende) Wortform« ist jede als lexikalische Einheit infrage kommende Zeichenkette in einem Korpus-text. Die Größe eines Korpus wird in laufenden Wortformen angegeben.« (Haß-Zumkehr 2002: 47)

Korpus	Name	Beschreibung	Quelle	Handlungsebene	Größe des Korpus ¹¹
4	Global Campaign for Education	Strategie- und Positionspapiere ohne regionale Einschränkungen und welche nicht nur von einzelnen Mitgliedern, sondern unter dem Namen der gesamten Kampagne veröffentlicht wurden	Website Unter Publikationen	Interdiskurs auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft	284970

Quelle: Erstellt von Tilo Hase.

Das Gesamtkorpus »UNESCO« steht beispielhaft für eine Sprecher*innenposition der Handlungsebene der IOs des UN-Systems im Feld GB. Die UNESCO stellt mit einem Budget von 750 Millionen US-Dollar jährlich die finanziell am stärksten ausgestattete institutionalisierte Gruppe der Fallstudie dar. Das meiste Budget der UNESCO geht dabei in bildungsbezogene Aktivitäten jährlich ein (UNESCO 2022a). Sie sieht sich in der Führungsrolle bei der Gestaltung der globalen Bildungsbestrebungen (UNESCO 2022c). In Rücksprache mit den Mitarbeiter*innen des Archives der UNESCO in Paris nach einem Forschungsaufenthalt im Sommer 2019 wurden die wesentlichsten Strategie- und Positionspapiere zur Bestimmung der Ziele der UNESCO in den Jahren 2012 bis 2018 herausgefiltert.¹² Die Auswahl der Publikationen wurde der digitalen Bibliothek der UNESCO entnommen (UNESCO 2022b) und musste hinzu weiter begrenzt werden, da sonst die Analyse durch eine einzelne forschende Person nicht bewältigbar gewesen wäre. Folgende Bestimmungen wurden zur Auswahl getroffen: Zunächst konzentriert sich die Auswahl nur auf Dokumente, die dem *Education Sector* der UNESCO zuzuordnen sind.¹³ Jede Publikation musste zudem im Titel das Wort *Bildung* – hier im englischen Sprachgebrauch *education* – beinhalten. Die einzelnen Publikationen sind dabei von den höchsten Ebenen der UNESCO-Organisation herausgegeben worden. Zu diesen zählen die Generalsekretär*innen der UNESCO oder der*die assistierende*n Generalsekretär*innen für Bildung. Alle hier ausgewählten Publikationen haben außerdem keine regionale Einschränkung, sondern beziehen sich auf eine globale Dimension.¹⁴

12 Dies gestaltete sich nicht ganz einfach, da innerhalb des UNESCO-Organisationsgeflechtes eine fast unüberschaubare Vielzahl an Publikationen im Bereich der Bildung herausgegeben wird.

13 Hiermit ist der Sektor der UNESCO gemeint, der sich mit globalen und regionalen Bildungsfragen befasst, um sicherzustellen, dass jede Person Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in allen Phasen des Lebens bekommt. Dieser Sektor stellt neben dem der Kultur und der Wissenschaft die dritte große Säule der Arbeit der UNESCO dar (UNESCO 2022c).

14 Eine Ausnahme in dem Teilkorpus »UNESCO« stellt die UN-Publikation des ehemaligen UN-Generalsekretärs *Ban-Ki-moon* zu seiner *Global Education First Initiative* dar. Diese wurde nach Rücksprache mit den Mitarbeiter*innen des UNESCO-Archives sowie im Rückbezug auf andere Dokumente der UNESCO (bspw.: UNESCO 2014c: 46, 2014b: 5) hinzugefügt, da diese die Initiative des General-

Das Gesamtkorpus der *Global Business Coalition for Education (GBC-Education)* steht exemplarisch für eine Sprecher*innenposition von Akteur*innen auf der Handlungsebene der Private Global Players – auch sogenannte transnationale Unternehmen. In der neoliberalen Phase der gegenwärtigen Globalisierung, in der Privatisierung ehemals öffentlicher Güter eine zunehmende Bedeutung bekommen hat, müssen finanzkräftige Privatakteur*innen mit globalem Handlungsspielraum als wichtige Akteur*innen in der Gestaltung und Legitimation GB angesehen werden. Die 2012 gegründete Koalition versteht sich selbst als »a movement of businesses committed to ending the global education crisis and unleashing the potential of the next generation.« (GBC-Education 2022a) Sie soll explizit die Expertise und Ressourcen der globalen »business community« zusammenbringen, um den Zustand der globalen Bildung und die Erfüllung des SDG 4 voranzubringen. In der Rolle als Beratende über die gesellschaftlichen Einflüsse und Wirkungen der »business community«, haben sie die Aufgabe des »combining the expertise of education and business to develop customized programs and identify investments, partnerships, and opportunities that will have the greatest impact.« (GBC-Education 2022a) Die Koalition besteht aus mehr als 150 der weltweit führenden und einflussreichsten Marken und Unternehmen.¹⁵ Der Koalition standen im Jahr 2019, dem Jahr mit ihrem bisher größten nachvollziehbaren Budget, für ihren größten Programmpunkt knapp 1,127 Millionen US-Dollar jährlich zur Verfügung (GBC-Education 2022b).

Die Koalition sieht ihre wesentlichen Funktionen in der Vernetzung der Unternehmen untereinander, der Herausarbeitung von Kooperationen mit Akteur*innen der Internationalen Organisationen, Regierungen, entwicklungspolitischen Banken, Stiftungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen, dem Herausstellen der bildungsbezogenen Arbeit und exemplarischen Bildungsinitiativen ihrer Mitgliederorganisationen und der Inspiration anderer, ebenfalls zu handeln, sowie der Förderung von Forschungsprojekten und Handbüchern mit dem Ziel die »besten« Bildungsergebnisse zu produzieren (GBC-Education 2022a). Zudem sind GBC-Education und die mit ihr verbundenen transnationalen Unternehmen eine(r) der Hauptkooperationspartner*innen aus dem privaten Bereich im Rahmen der Bestrebungen der *Global Partnership for Education*. Die *Global Partnership for Education* ist eine Plattform für private, zivilgesellschaftliche und öffentliche inter- und nationale Partnerschaften sowie ein Fonds, der zur Mobilisierung globaler und nationaler Investitionen in die Bildung vor allem in den sog. »Entwicklungsländern« beitragen möchte (GPE 2022). Das Korpus besteht aus Strategie- und Positionspapieren sowie Berichten, die im Zeitraum der Analyse von der Koalition veröffentlicht wurden.

sektretärs als historisch einzigartig und prägend für die heutigen Diskurse bezeichnen. Mit seiner *Global Education First Initiative*, hat sich zum ersten mal die UN, ohne Beauftragung durch die UNESCO, eigenständig in Bildungsfragen wesentlich eingemischt.

- 15 Zu den Gründungsmitgliedern gehören unter anderem der Anbieter für Auslandsüberweisungen *Western Union*, der Halbleiterhersteller *Intel*, der Computer- und Smartphone-Hersteller *Lenovo*, die Unternehmensberatung *McKinsey & Company* sowie inzwischen auch so unterschiedliche Unternehmen wie der Hard- und Softwarehersteller *Microsoft*, die nationale Fluggesellschaft der Vereinigten Arabischen Emirate *Etihad Airways* oder der größte international tätige Verlag im Bereich für Schul- und Universitätslehrbücher *Pearson* (GBC-Education 2018, 2022c).

Die beiden Teilkorpora *AED* und *PP* stehen für die Sprecher*innenposition der akademisch geprägten Professionellen (Spezialdiskurse) auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft. Bei beiden handelt es sich um regelmäßig erscheinende Zeitschriften, die in das Arbeitsfeld der GB intervenieren. *Adult Education and Development (AED)* wird vom *DVV-International*, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Hochschulverbandes, in Kooperation mit dem *ICAE*, dem *International Council for Adult Education*, herausgegeben (DVV-International 1973). *Policy & Practice (P&P) – A Development Education Review* wird vom *Centre for Global Education*, einer Nichtregierungsorganisation im Feld GB, welche ihren Sitz in Belfast in Nordirland hat, seit 2005 herausgegeben (Centre for Global Education 2005). Beide Zeitschriften zeichnen sich dadurch aus, dass sie regelmäßig erscheinen und ihre Publikationen auf ihren Websites frei verfügbar sind. Beide Zeitschriften liegen zudem auch in gedruckter Form vor. Zudem beschäftigen sich viele ihrer Autor*innen nicht nur auf theoretischer Ebene mit Globaler Bildung, sondern sind auch auf praktizierender Ebene im Feld tätig. Sie haben sich zudem zum Ziel gesetzt, die Bildungsarbeiter*innen des Feldes zu adressieren. Im Zuge der hier vorliegenden Forschung wurden sie in ihrer englischen Fassung untersucht. Die den Zeitschriften zugrundeliegenden institutionalisierten Gruppen sind jedoch mit ganz unterschiedlichen finanziellen Ressourcen ausgestattet. *DVV-International*, welche für die Publikation von *AED* verantwortlich ist und hauptsächlich durch das *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)* finanziert wird, stand im Jahr 2018 ein Budget von ca. 20,57 Millionen Euro zur Verfügung (DVV-International 2019: 34). Das *Centre for Global Education* verfügte wiederum über nur weniger als 1,01 Millionen Pfund Sterling in ihrer Arbeit im Jahr 2018 (Centre for Global Education 2018: 4).

Das Gesamtkorpus der *Global Campaign for Education (GCfE)* steht für die Sprecher*innenposition des Interdiskurses auf der Handlungsebene der internationalen Zivilgesellschaft im Feld Globaler Bildung. Hiermit kommen vor allem Positionen der international aufgestellten Nichtregierungsorganisationen und Gewerkschaften im Bildungsbereich aus dem Politisch Globalen Norden und dem Politisch Globalen Süden zu Wort. Ihr Korpus besteht aus Strategie- und Positionspapieren, die im Zeitraum der Analyse veröffentlicht wurden. The *Global Campaign for Education (GCfE)* ist im Oktober 1999 entstanden. Sie verbindet mehr als 120 verschiedenste zivilgesellschaftliche Akteur*innen auf nationaler und internationaler Ebene in ihrer Forderung nach einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle, mit dem Schwerpunkt auf eine öffentlich finanzierte Bildung in mehr als 100 Ländern (GCfE 2009: 7, 2022). In Berufung auf Bildung als ein grundlegendes Menschenrecht, mobilisiert die Kampagne öffentlichen Druck auf Regierungen und auf die internationale Gemeinschaft, damit sie ihre Versprechen kostenloser, verbindlicher, öffentlicher, grundlegender Bildung für alle Menschen, insbesondere für Kinder, Frauen und alle benachteiligten und unterprivilegierten Gruppen der Gesellschaft, erfüllen (GCfE 2009: 7). Der US-amerikanischen Sektion stand im Jahr 2018 für ihre Arbeit ein Finanzvolumen von 231.295 US-Dollar zur Verfügung.

Die Sprecher*innenpositionen, welche der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft zuzuordnen sind (*AED + P&P + GCfE*) stellen auf der Ebene des hegemonial strukturierten Diskurses zumindest in Teilen kritische Perspektiven auf die Verhältnisse Globaler Bildung in transnationaler Perspektive bereit, da sie als größere Organisationen

Dazu gilt es aufzuzeigen, welche diskursiven Prozesse und welche »Mythen« zur Stabilisierung des Diskurses geführt haben. Zudem lassen sich durch die Analyse narrativer Muster auch die Grenzen der hegemonial strukturierten Erkennbarkeit des Gegenstandes GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Umfeld der Knotenpunkte verdeutlichen.

Abbildung 8: Wortwolke für Wortkombinationen der gesamten untersuchten Textkorpora.



Quelle: Erstellt von Tilo Hase mit MaxQDA auf Grundlage von Frequenzanalysen des gesamten geschlossenen Diskurskorpus.

6.3.4 Materialauswahl für die Analyse narrativer Muster

Aus dem Gesamtkorpus für die lexikometrischen Analysen wurden die Teilkorpora 1 bis 5 für die Analyse narrativer Muster in das Programm zum computergestützten qualitativen Arbeiten MaxQDA zur Kodierung und Auswertung eingelesen. Wie bereits Glasze in seiner Arbeit hervorgehoben hat, ist es aus arbeitsökonomischen Gründen sinnvoll die Analyse narrativer Muster in ihrem Fokus immer nur auf einzelne Textpassagen zu richten (Glasze 2013b: 132). Zur Beschränkung wurde sich zunächst auf Kontexte von Signifikanten konzentriert, welche im Anschluss an die lexikometrischen Analysen als besonders signifikant erachtet wurden. Dadurch, dass im Zuge der Analyse narrativer Muster

noch weitere Detailfragen an das Material aufkamen und relevante marginalisierte Positionen und Elemente zur Analyse der Artikulationen erkennbar wurden, wurden zur Vertiefung der Analysen sukzessiv Textpassagen aus einem erweiterten Textkorpus auf Basis des Kontextwissens hinzugefügt. Zusätzlich wurden folgende weitere Texte zur Analyse narrativer Muster herangezogen (siehe Tab. 3).

Tabelle 3: Zusätzliche für die Analyse narrativer Muster digital aufbereitete und in MaxQDA integrierte Texte.

Nr.	Textname
1.	Esteva, Gustavo/Prakash, Madhu Suri (1998): Escaping Education: Living as learning within grassroots cultures. Peter Lang: New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a.M., Oxford, Wien.
2.	Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Volume 103, Number 2/3, Spring/Summer 2004, S. 523–581.
3.	Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 3, Autumn, S. 40–51.
4.	Andreotti, Vanessa (2014): Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education, in: Sysyphus. Journal of Education. Volume 2, Issue 3, 2014., S. 32–50. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
5.	Selby, D/Kagawa, F (2011) Development education and education for sustainable development: Are they striking a Faustian bargain?, in: Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 12, Spring, S. 15–31.
6.	Selby, David (2015): Thoughts from a Darkend Corner: Transformative Learning for the Gathering Storm, in: Sustainability Frontiers. Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education. Berlin ; Toronto: Barbara Budrich Publishers.
7.	Selby, David (2017): Education for sustainable development, nature and vernacular learning, in: CEPS Journal 7 (2017), S. 9–27.
8.	Kagawa, Fumiyo (2015): Peace Ways: Peacebuilding Education for a Sustainable Future, in: Sustainability Frontiers. Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education. Berlin ; Toronto: Barbara Budrich Publishers.
9.	OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO (2011): Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims. Addressing Islamophobia through Education. ODIHR: Warsaw.
10.	Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide. URL: https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/decolonial-futures-gce-otherwise-1.pdf

Quelle: Tilo Hase.

- Die *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims* der ODIHR und der UNESCO, da dieses ein komplementäres Dokument zu dem sich im Teilkorpus UNESCO befindenden Text *Addressing Antisemitism through Education* darstellt. Damit soll in der Analyse narrativer Muster das Verständnis der Artikulationen um das Element *discrimination* vertieft werden.

- Das Buch *Escaping Education*, da es zum einen versucht eine Position aus der Perspektive der Arbeit mit Denjenigen im Feld Globaler Bildung zu formulieren, welche im globalen Kontext keinen Zugang zur Bildung haben oder von den Versprechen der Bildung enttäuscht wurden. Zum anderen wird es als ein wichtiger Beitrag zur Debatte um radikale Demokratie im globalen Kontext mit Bezug auf Bildungsfragen gehandelt. Gustavo Esteva hat sich mit der Gründung der *Universidad de la Tierra* in Oaxaca ab 1999 auch bildungspraktisch für die Entstehung neuer Lernorte als Alternative zu den staats- und marktorientierten Lernorten eingesetzt.
- Der Text *Righting Wrongs*, da dieser in den Folgejahren vor allem für die postkolonial beeinflussten Interventionen in den Diskurs Globaler Bildung z.B. durch Vanessa Andreotti als einer der wichtigsten Texte gesehen werden kann, auf den sich im Gegendiskurs immer wieder bezogen wird. Zudem hat Gayatri Chakravorty Spivak in dem Text eine Position im Feld Globaler Bildung entwickelt, die sich nicht nur aus ihrem akademischen Wissen speist, sondern sich zugleich auf ihre praktischen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit indigenen Gruppen bezieht.
- Zwei Texte von der Bildungswissenschaftlerin und pädagogischen Aktivistin *Vanessa Andreotti*. Der erste ist ihr vielfach zitierter Artikel *Soft vs. critical global citizenship education* aus *Policy & Practice* von 2006, der die Folgejahre des Diskurses GB immens prägte. Hinzu kommt ihr Text *Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education* aus dem Jahr 2014, in dem sie einige ihrer Positionen aktualisiert, vertieft und ausbaut. Andreottis Art des kritischen Auseinandersetzens mit GB ist kaum noch aus der transnationalen Debatte GB wegzudenken. Sie steht insbesondere für kritische Interventionen im Bereich des Themas, Konzepts und erarbeiteten Knotenpunkts *citizenship* in globaler Orientierung. Zudem ist sie aktiv in dem Kunst- und Forschungskollektiv *Gesturing Towards Decolonial Futures* (GTDF).
- Ebenso fanden zwei Texte von *David Selby* und ein Text von *Fumiyo Kagawa* sowie ein Text aus *Policy & Practice*, welchen beide gemeinsam verfassten, Einzug in das erweiterte Textkorpus. Letzterer stammt aus dem Jahr 2011 und wurde ausgewählt, da auf ihn vielfach im Diskurs wegen seines vehementen Einspruchs gegen die Fokussierung auf das Element *economic growth* durch eine Bildung für *sustainable development* und *sustainability* Bezug genommen wurde. Die anderen drei einzeln verfassten Texte wiederum schließen an wichtige, im Zuge der Analyse erarbeitete Themen und Konzepte im Feld globaler Fragen zu Umwelt und *sustainability* im Bildungsbereich an. Beide Autor*innen sind außerdem in der internationalen Allianz aus Praktiker*innen der Globalen Bildung namens *Sustainability Frontiers* aktiv, welche sich quer über die Bereiche formaler, non-formaler und informeller Bildung mit den gegenwärtigen Bedrohungen für die Umwelt und die menschliche Gesellschaft an verschiedensten Enden der Welt auseinandersetzt und versucht Alternativen zu ihnen zu entwerfen (*Sustainability Frontiers* 2022).
- Der *Global Citizenship Education Otherwise Study Guide* wurde herangezogen, da das Kollektiv *Gesturing Towards Decolonial Futures* eine Sprecherposition darstellt, die mit innovativen Mitteln versucht mit postkolonialen, indigenen sowie weiteren Perspektiven kritisch in den Diskurs GB zu intervenieren. Die Wissenschaftler*innen *Vanessa Andreotti* und *Sharon Stein*, deren Texte auch im Teilkorpus *Policy & Practice*

zu finden sind, sind Teil des Kollektivs. Das Kollektiv versteht sich als Kunst- und Forschungskollektiv, welches einen »Arbeitsraum für Kollaborationen« für verschiedenste künstlerische, pädagogische, kartographische und beziehungsbezogene Experimente darstellt, die darauf abzielen »koloniale Gewohnheiten« zu identifizieren und zu de-aktivieren, um Gesten in Richtung einer »dekolonialen Zukunft« zu entwerfen (Gesturing Towards Decolonial Futures 2020). Dabei arbeiten sie auch mit »indigenen Partner*innen« aus verschiedenen Kontexten zusammen (ebd.).

6.4 Die diskursive Formation Globaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch mithilfe der hegemonietheoretischen Diskursanalyse die diskursive Konstitution Globaler Bildung in den Global Governance-Strukturen zu beleuchten. Hierzu widmet sie sich der Untersuchung der Identitätskonstruktion im Feld auf der Ebene sprachlicher Artikulationen. Die Arbeit möchte damit einen Beitrag zur Demokratisierung des Arbeitsfeldes der Globalen Bildung liefern. Hierbei wird versucht einige der sozialen, ökonomischen, kulturellen und vergeschlechtlichten Verstrickungen offenzulegen, welche das Feld in der gegenwärtigen neoliberalen und postkolonialen¹⁷ Globalisierung durchziehen.

Dazu widmet sich die Untersuchung zunächst den hegemonialen Artikulationsprozessen, um die spezifisch ausgewählten Knotenpunkte *citizenship*, *sustainable development* und *skills* herum, welche die diskursive Formation der hegemonialen Identität Globaler Bildung stabilisieren. In der Analyse der Artikulationen werden Strategien, Grenzziehungen und Möglichkeiten der Demokratisierung aufgezeigt. Im zweiten Schritt geht die Fallstudie auf die Analyse der gegen-hegemonialen Artikulationen ein, welche als Versuche und Ansätze gewertet werden können, die hegemoniale diskursive Formation zu dislozieren und mögliche Brüche in der hegemonialen Identitätskonstruktion Globaler Bildung herbeizuführen. Im letzten Teil werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Untersuchung der Artikulationen gezogen.

Die *grau unterlegten Zitate* unterhalb der *Überschrift des jeweiligen narrativen Musters* stellen eine exemplarische Auswahl für die konkreten Befunde (ontische Ebene) des herausgearbeiteten narrativen Musters (ontologische Ebene) dar. Die konkreten Befunde gehen dabei auf das Material des Gesamtdiskurskorpus zurück. Da durch die Quellenangabe unter jedem grau unterlegten Zitat die verschiedenen Sprecherpositionen sofort deutlich werden, lässt sich schnell erkennen, durch welche unterschiedlichen institutionellen Gruppen oder Diskurskoalitionen, die Konstitution des narrativen Musters auf

17 Auch wenn die hier vorliegende Art der Diskursanalyse nicht dem klassischen Genre einer »colonial discourse analysis«, wie sie von Edward Said geprägt wurde, entspricht, so teilen jedoch postkoloniale und poststrukturalistische Ansätze die Annahme wie Vanessa Andreotti hervorstellt, »that knowledge is constructed in a relational process, it is a product of societies and the medium of power, therefore, the academic enterprise is not about the discovery of truth, but about its construction.« (Andreotti 2011a: 88) Es geht also beiden Ansätzen jeweils darum den diskursiven Fokus in der Analyse von Sprache und Texten nicht auf die semantischen Dimensionen zu legen, sondern auf die ideologischen Implikationen, die durch die diskursive Konstitution der Texte hervorgebracht werden (ebd.: 86f).

ontischer Ebene hervorgebracht wird. Jedem narrativen Muster wird sich im Anschluss der Darstellung der jeweiligen grau unterlegten ontischen Befunde im Modus der *De-struktion* und *(Re-)Konstruktion* analytisch gewidmet. Hierzu wird einmal kürzer, einmal länger eine Analyse der narrativen Muster und der sie durchziehenden semantisch-politischen Konzepte und ihrer Verkettungen vollzogen. Zur Vertiefung der Analyse werden hierzu erstens *in den Fußnoten weitere Zitate des Gesamtdiskurskorpus* in *kursiver* Schrift hinzugefügt, die helfen, dass narrative Muster in seiner vielfältigen Wirkmächtigkeit zu rekonstruieren. Zweitens wird unter Bezugnahme auf den Werkzeugkasten von Laclau und Mouffe versucht, die ontologisch-politischen Dimensionen einiger narrativer Muster vorzunehmen. Hinzugezogen wurde drittens weitere theoretische und empirische Literatur, um die narrativen Muster und ihre politischen Konsequenzen zu diskutieren.

6.4.1 Hegemoniale narrative Muster

Auf Grundlage des diskurstheoretischen Konzepts des Knotenpunkts werden nachfolgend die um die Knotenpunkte erarbeiteten hegemonialen Artikulationen den Knotenpunkten entsprechend geordnet, analysiert, interpretiert und Versuche ihrer Dekonstruktion geleistet. Im Rückgriff auf Wullweber werden in der Arbeit all jene Artikulationen als hegemonial bezeichnet, welche in bestimmten Regelmäßigkeiten auftauchen und nicht nur als singuläre Artikulation vorliegen. D.h. es kommt in einem gewissen Zeitraum zu einer musterhaften Wiederholung von Beziehungen zwischen spezifischen Elementen entlang bereits oben beschriebener qualitativer Beziehungen (Wullweber 2014b: 279). Wiederholung gehört für Laclau »zur Struktur jeder hegemonialen Operation.« (Laclau 1998: 259 zit.n. Wullweber 2014b: 279) Zudem zeichnen sich die hegemonialen narrativen Muster dadurch aus, dass in ihnen partikuläre Interessen in einer Weise formuliert werden, als würden sie dem Interesse der Allgemeinheit entsprechen (Wullweber 2014b: 279). Außerdem stehen hegemoniale Artikulationen nicht in einem »Widerspruch zur hegemonialen räumlich und temporär fixierten politischen Ordnung« (ebd.: 280). Alle Artikulationen nehmen daher stets einen engen Bezug zu den herausgearbeiteten Knotenpunkten ein. Darüber hinaus bildet ein weiteres wichtiges Merkmal zur Einkategorisierung in hegemoniale Artikulation der Umstand, dass die narrativen Muster auch von gesellschaftlichen Kräften getragen werden, »denen eine gewisse Relevanz« (ebd.: 280) im Bereich der Debatten um GB zukommt. Die durch mächtige Sprecher*innenpositionen gestützten dominanten Bildungsartikulationen im und für globalen Wandel repräsentieren im Analysezeitraum demnach die hegemonial räumlich und temporär fixierte politische Ordnung GB. Von gesellschaftlich relevanten Kräften getragen werden, bedeutet in der hier vorliegenden Analyse vor allem das Repräsentiert-werden durch die UNESCO als publikations- und ressourcenstärkste Organisation des Diskurses.

6.4.1.1 GB als Mittel zur Hervorbringung von ›citizenship‹

Zunächst wurde den Artikulationen im Anschluss an den durch die lexikometrischen Analysen erarbeiteten Knotenpunkt *citizenship* nachgegangen. Diese bilden damit eine Teilformation des Diskurses Globaler Bildung (siehe Abb.7). Dabei wurde in erster Linie von der relevantesten Akteurin, des der Untersuchung zugrundeliegenden Gesamt-

korpus – der UNESCO – ausgegangen. Daran anschließend wurden Spuren narrativer Muster auch auf anderen Diskursebenen verfolgt. Daraus konnten im Kontext des Wortes *citizenship* folgende miteinander verschränkte narrative Muster (diskursive Artikulationen) herausgearbeitet werden:

- a) GB für citizenship als Mittel zur Verkettung zwischen dem ›Lokalen‹ und ›Globalen‹
 - b) GB für citizenship als ›holistisches Konzept‹, um Bildungsantworten auf die Herausforderungen und Themen der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts hervorzubringen
 - c) GB für citizenship als ein Mittel zur Hervorbringung von Anerkennung gegenüber ›universal geteilten Werten‹
 - d) GB für citizenship hat zum Ziel, auf die ›Gemeinschaft‹, in der die Lernenden verortet sind, Einfluss zu nehmen
 - e) Äquivalenzsetzung von citizenship und ›responsibility‹ im Rahmen von GB
 - f) GB für citizenship als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›violence‹
 - g) GB für citizenship als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›discrimination‹
- a) Narratives Muster (Äquivalenz): GB für ›citizenship‹ als Mittel zur Verkettung zwischen dem ›Lokalen‹ und ›Globalen‹

»Education for Global Citizenship (EfGC) can be seen as an educational response to an increasingly globalised and interconnected planet. It is a transformative educational process which aims to create links between the local and the global in order to develop in learners a sense of belonging to a broader, worldwide community and common humanity. EfGC thus equips learners with the skills, understanding and values to become active citizens at both a local and global level.«
 Amy Skinner (DEEP/CONCORD): Mission Impossible? Creating a monitoring framework for Education for Global Citizenship in: *Adult Education and Development*, Nr. 82./2015/ S. 79.

»Global citizenship education (GCE) ›highlights essential functions of education related to the formation of citizenship [in relation] with globalization. It is a concern with the relevance of knowledge, skills and values for the participation of citizens in, and their contribution to, dimensions of societal development which are linked at local and global levels.«
 UNESCO (2014): *Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century*, S. 15.

»Learners develop their understanding of the world, global themes, governance structures and systems, including politics, history and economics; understand the rights and responsibilities of individuals and groups (for example, women's and children's rights, indigenous rights, corporate social responsibility); and, recognise the interconnectedness of local, national and global issues, structures and processes.«
 UNESCO (2015): *Topics and Learning Objectives*, S. 23.

»It is vital therefore to give a central place in SDG4-Education 2030 to strengthening education's contribution to the fulfilment of human rights, peace and responsible citizenship from local to global levels, gender equality, sustainable development and health.«

UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 49.

»An increasingly globalised world has raised questions about what constitutes meaningful citizenship as well as about its global dimensions. Although the notion of citizenship that goes beyond the nation state is not new, changes in the global context – for example, the establishment of international conventions and treaties, the growth of transnational organisations, corporations and civil society movements, and the development of international human rights frameworks – have significant implications for global citizenship. It has to be acknowledged that there are differing perspectives about the concept of global citizenship including, such as the extent to which it extends and complements traditional citizenship, defined in terms of the nation state, or the extent to which it competes with it. Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasises political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global.«

UNESCO (2015): Topics and Learning Objectives, S. 14.

»Despite differences in interpretation, there is a common understanding that global citizenship does not imply a legal status. It refers more to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a ›global gaze‹ that links the local to the global and the national to the international.«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 14.

»In regard to the assertion that global citizenship will create a neglect of local development efforts, development educators will argue that one of the goals of GCE is to debate how global developments impinge on local conditions and vice versa. Though GCE involves creating learning experiences that engender actions toward desirable change in ›distant places and in different cultures‹, these actions are not pursued in isolation but in unity with local development. Global citizenship explores the linkages and relationships between the local and the global, the nature (quality) of these relationships, and what can be learnt and done to improve these relationships for the mutual development of both the local and the global.«

Simon Eten: The Prospects of Development education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 146.

Der Knotenpunkt *citizenship* wird wiederkehrend im Diskurs GB mit den sich in Differenz zueinander befindenden Momenten *lokal* und *global* verbunden. Daraus ergibt sich das narrative Muster, dass eine GB, die auf *citizenship* abzielt, ein Mittel darstellt, um das

Lokale, Partikulare und Besondere trotz der zwischen ihnen herrschenden Spannungen mit dem *Globalen*, Universalen und Allgemeinen zu verbinden und in Beziehung setzen zu können. Der Knotenpunkt *citizenship* übernimmt im hegemonialen Diskurs mit seiner gewissen »Leere« die Rolle diesen Spannungen – zwischen *Lokalem* und *Globalem*, Partikularem und Universalem – einen Raum zur Auseinandersetzung zu bieten: »there are a number of ongoing tensions with the concepts of global citizenship and global citizenship education. While these tensions vary, they all point to the fundamental question of how to promote universality (e.g. common and collective identity, interest, participation, duty), while respecting singularity (e.g. individual rights, self-improvement).« (UNESCO 2014b: 10) Diese Spannungen zwischen dem *Lokalem* und *Globalem*, welche der Knotenpunkt *citizenship* zu vernähen versucht, können als »Symptome« gelesen werden, die in einer immer zerisseneren sozialen Gegenwart auf den »Verlust des scheinbar selbstverständlichen, eindeutigen Allgemeinen« verweist, von dem Hark et al. sprechen (Hark et al. 2015: 100).

Dass der Signifikant *citizenship* eine so wichtige Bedeutung und breite Rezeption durch unterschiedlichste Akteur*innen im Diskurs GB erlangen konnte, lässt sich möglicherweise damit erklären, dass es ein wichtiger Unterschied ist, ob nur von »being a human« oder von »being a citizen« gesprochen wird, wie Vanessa Andreotti im Rückgriff auf Andrew Dobson verdeutlicht. »Being human« wirft Fragen nach Moralität auf, wohingegen »being a citizen« politische Aspekte der Problemlösung in den Vordergrund stellt (Andreotti 2006a: 42). Die zentrale Stellung von *citizenship* als Knotenpunkt im Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist damit genau in eben jener politischen Dimension zu suchen, auf die moralische Begründungen in Zeiten der Globalisierung keine Antworten für das Besondere und Singuläre finden. Erst durch diese politische Dimension wird es ermöglicht, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Subjektpositionen in die Auseinandersetzung um Hegemonie treten können. Gerade in einer sich ausdifferenzierenden Welt bedarf es Lösungsstrategien die sich der Herausforderung stellen, ein »neues, nicht-abstraktes Gemeinsames zu erschaffen und neue Räume des Geteilten zu finden.« (Hark et al. 2015: 100) Der Knotenpunkt *citizenship*¹⁸ ermöglicht es dem Diskurs aufgrund seiner »Leere« lokal situierte Themen und Praktiken hinsichtlich ihrer *globalen* Dimension zu befragen und sie dahingehend zu verbinden.

Das *Globale* in den Diskussionen um *citizenship* im Feld der GB hinsichtlich pädagogischer Praktiken bezieht sich in den Texten dabei nicht notwendigerweise nur auf internationale Bildungsarbeit im Sinne globaler physischer Aktivitäten – wie z.B. der Austausch zwischen verschiedenen Schulen und Lehrer*innen. Ebenso kann die *globale* Dimension von Citizenship auch durch die Umgestaltung der Lerngestaltung erzielt werden, indem das Was und das Wie des Lernens in Bezug auf die Selbst- und Weltverhält-

18 Auf die Debatten gegenwärtiger politischer Bildung bezogen kann mithilfe der starken Bezugnahme auf *citizenship* im Feld GB auch eine Chance gesehen werden, globale Fragen stärker mit dem Mainstream der politischen Bildung zu verzahnen, da diese globalen Fragen und Fragen um Demokratie und Politik bisher eher getrennt behandelt wurden (Overwien/Gritzschke/Metzner 2011: 8). Bemerkenswert ist dabei, dass der große Vorstoß dazu inzwischen auch von der allerhöchsten (bildungs-)politischen Steuerungsebene des Global Governance Komplexes angestoßen wurde, dem UN-Generalsekretär Ban Ki-moon und seiner *Global Education First Initiative*. Daraus entstehen Chancen, politische Bildung in Richtung globaler Fragen und umgekehrt neu auszurichten.

nisse der Lernenden und Lehrenden hin zu einer Aktivierung von Engagement in Bezug auf globale Themen führt (UNESCO 2014b: 18). Zu diesen werden vor allem Themen wie Gerechtigkeit, Frieden, Sicherheit, Toleranz und Inklusivität gezählt.¹⁹

In einer auf *citizenship* ausgerichteten Bildung in globaler Dimension gilt es aus postkolonialer Perspektive hinsichtlich der Art und Weise der Verbindung zwischen *Lokalem* und *Globalem* besonders wachsam zu sein. In der Betrachtung von Demokratisierungsmöglichkeiten ist es vor allem entscheidend, welche Inhalte, Formen, Praktiken und Akteur*innen des *Lokalen*, überhaupt die Möglichkeit besitzen, sich vom *lokalen* in den *globalen* Raum zu bewegen. Wie Andreotti im Rückgriff auf Andrew Dobson verdeutlicht, sind es meist nur partikuläre *lokale* Aspekte und Akteur*innen, die das Globale bestimmen, weshalb das *Globale* meist nur ein Ausdruck derjenigen Akteur*innen, Praktiken und Inhalte ist, die diesen Weg bestreiten können (Andreotti 2006a: 41–44). Gerade Stuart Halls globalisierungskritische Untersuchungen haben gezeigt, dass es bis heute der »Westen« ist, der oftmals die Vorstellungen vom *Globalen* dominiert. Damit ist ein Gesellschaftstyp gemeint, »der als entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert, und modern beschrieben wird.« (Hall 2012c: 138) Der »Westen« ist damit auch als eine Idee oder auch Vorstellung zu verstehen, in der »moderne« Gesellschaftsformationen als die fortschrittlichsten Gesellschaftstypen der Erde und der »moderne« Mensch als der Höhepunkt der menschlichen Errungenschaften betrachtet wird. Somit erscheint das als »modern« und *global*, was »westlich« dominiert wird (Hall 2012c: 138–140). Dabei bezieht die Vorstellung des »Westens«, ihre Gestalt und Bedeutung, vor allem durch ihren fortwährenden Kontakt und Selbstvergleich mit »nicht-westlichen« Gesellschaften, dem »Rest«, wobei unter letzterem all diejenigen Gesellschaftsformationen zu verstehen sind, die sich in ihren Geschichten, Naturbeziehungen, Entwicklungs- und Kulturmustern sehr vom »westlichen« Modell unterscheiden (Hall 2012c: 140). Da in den Texten nicht explizit benannt wird, wem Zugang zum *Globalem* ermöglicht werden soll und wem nicht, ist stets situationsgemäß zu überprüfen, bei wem, wie die Möglichkeit zu bürger*innenschaftlichem Engagement mit Zugang zum *Globalem* gefördert werden soll und für wen sich jeweils Vorteile daraus ergeben. Postkoloniale Studien zur Situation von Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Teilhabe in globalen Dimensionen weisen jedoch darauf hin, dass es zumeist eine »elitäre Klasse globaler Professionalen« ist, die Zugang zu *global* agierenden NGOs im Bereich »Entwicklung« und »Menschenrechte« haben. Zugang zu diesen haben in der Regel Menschen des Globalen Südens wie Nordens, die zumeist aus der »Mittel- und Oberklasse« kommen, die »dominante Religion und Sprache ihrer Region« praktizieren, »Zugang zum Internet« haben und eine »managerialistische Kultur« an den Tag legen (Spivak 2008a: 17f; Andreotti 2006a: 45; Sen 2007: 58).

19 »Empowering people to be ›global citizens‹ who engage and assume active roles, both locally and globally, to face and to resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to creating a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world.« (UNESCO 2014d: 12)

- b) Narratives Muster (Äquivalenz): GB für ›citizenship‹ als ›holistisches Konzept‹, um Bildungsantworten auf die Herausforderungen und Themen der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts hervorzubringen

»Education for Global Citizenship (EfGC) can be seen as an educational response to an increasingly globalised and interconnected planet. It is a transformative educational process [...].«
Amy Skinner (DEEP/CONCORD): Mission Impossible? Creating a monitoring framework for Education for Global Citizenship, in: Adult Education and Development. Nr. 82./2015/ S. 79.

»Our focus on global citizenship is based on two things. First it is a part of a new vision of education, which UNESCO is helping to forge for the new post-2015 development agenda. Second, it is a pillar of the Global Education First Initiative, launched by the United Nations Secretary General in 2012. Global citizenship must be at the heart of the education we need for the 21st century to build a more peaceful and sustainable future for all, based on shared values. To reach this, education must be more than transmitting information and knowledge. This is the spirit of global citizenship education: to nurture new values, knowledge and skills about peace, sustainable development, human rights and democracy, to transform these into daily behaviours for tolerance and respect.«

Irina Bokova (UNESCO Director General): Education must be more than transmitting knowledge and information, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 10.

»UNESCO has encouraged national government agencies, transnational and non-governmental organisations, teachers and researchers to pursue various policies, programmes, and pedagogies to foster and further develop global citizenship education. The idea is to not only create a new global norm in education but also a new analytical perspective.«

Carlos Alberto Torres; Jason Nunzio Dorio: The do's and don't's of Global Citizenship Education, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 4.

»Global Citizenship Education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable. It represents a conceptual shift in that it recognizes the relevance of education in understanding and resolving global issues in their social, political, cultural, economic and environmental dimensions. It also acknowledges the role of education in moving beyond the development of knowledge and cognitive skills to build values, soft skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation. GCE applies a multifaceted approach, employing concepts, methodologies and theories already implemented in different fields and subjects, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding. As such, it aims to advance their overlapping agendas, which share a common objective to foster a more just, peaceful and sustainable world [...].«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 9.

Als Handlungsstrategie tritt ab 2012 in zunehmender Weise *Global Citizenship Education* (GCE) im Diskurs GB als Ansatz auf, um ein *holistisches Konzept* von Bildung für globale Fragen bereitzustellen, welches ermöglicht eine Vielzahl an Themenfeldern, Kontexten, Methoden, Problemlagen, Akteur*innen, aber auch Zielvorgaben aus anderen Bildungskonzepten und -bereichen miteinander zu verketten, um umfassend auf die Herausforderungen der Globalisierung durch Bildung zu reagieren (UNESCO 2014c: 46). Dabei wird versucht das *Konzept* zu einer neuen gemeinsamen »Norm« für die Bestrebungen Globaler Bildung werden zu lassen (s. oben Torres/Dorio 2015), welche verschiedenste Themenfelder (Politik, sexuelle Gewalt, HIV, Antisemitismus, Islamophobie, Holocaust, gewaltvoller Extremismus etc.), Bildungsbereiche (schulisch, außerschulisch, beruflich) und Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, marginalisierte Gruppen, Auszubildende etc.) umfasst und sie zu einer gemeinsamen Perspektive zusammen bindet. Die verstärkte Sichtbarkeit des Konzepts *Global Citizenship Education* geht auf das »Ereignis« der vom damaligen UN-Generalsekretär Ban Ki-moon initiierten *Global Education First Initiative* (GEFI) im Jahre 2012 zurück. Diese spielte eine Schlüsselrolle, um das Bewusstsein von Bildung zur Förderung von »Global Citizenship« in den transnationalen Bildungsstrukturen im Wesentlichen zu stärken und die Entwicklung des Konzepts GCE auf die globale Agenda zu heben (UNESCO 2014c: 46). Erstmals entwickelt wurde die Idee eines *Konzepts* der Bildung für »Global Citizenship« von der global agierenden zivilgesellschaftlichen Nichtregierungsorganisation OXFAM im Jahre 1997, welches sich zunächst ausschließlich an Bestrebungen formaler Bildung richtete (Oxfam 2015: 4).

In der Untersuchung des Diskurses lässt sich feststellen, dass das *Konzept* von unterschiedlichsten Sprecher*innenpositionen aufgegriffen wird. Weit über die UNESCO hinaus wird GCE auch im Rahmen weitaus weniger sedimentierter Institutionen als der UNESCO artikuliert. Das Spektrum reicht dabei von lokal aktiven NGOs über Diskurskoalitionen der globalen Zivilgesellschaft wie der *Global Campaign for Education* bis hin zu einer Vielzahl von theoretisch und praktisch aktiven Bildungsarbeiter*innen, -intellektuellen und -organisationen in P&P sowie AED. Dadurch zeigt sich, dass das *Konzept* für unterschiedlichste Sprecher*innenpositionen eine Anrufung darstellt, in den Diskurs zu intervenieren. Dadurch wird der Diskurs der GB gestützt und gewinnt mehr Raum. Andererseits zeigt aber auch die starke Bezugnahme durch verschiedenste Sprecher*innenpositionen, dass dadurch abschließende Deutungen des sich als *holistisch* konstituierenden *Konzepts* verunmöglicht werden. Trotz allem wird im Rahmen der Deutungskämpfe um das Konzept stets die Wichtigkeit betont, die globalen Dimensionen von *citizenship* durch Bildung in den spezifischen lokalen Kontexten weltweit zu verankern und von diesen auszugehen, um so den möglichen Tendenzen einer »westlich« dominierten Deutung des *Konzepts* entgegenzuwirken.²⁰

20 »There is no globally agreed upon definition of EfGC and there are significant debates about the concept and purpose, and indeed dismissal of the usefulness of the term. There are concerns that it is a predominantly Western invention, failing to recognise that for many around the world, access to the ›global‹ or being a ›global citizen‹ is not an everyday reality. Taking these concerns into account, I personally believe the most important element of EfGC is that it is rooted in the local context in order to make it relevant and to avoid

- c) Narratives Muster (Temporalität): GB für ›citizenship‹ als ein Mittel zur Hervorbringung von Anerkennung gegenüber ›universal geteilten Werten‹

»While GCE can take different forms, it has some common elements, which include fostering in learners the following competencies: [...] a deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect (e.g. understanding of the process of globalization, interdependence/interconnectedness, the global challenges which cannot be adequately or uniquely addressed by nation states, sustainability as the main concept of the future) [...].«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 17.

»[...] we must rethink citizenship education, balancing respect for plurality with universal values and concern for common humanity.«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 83.

»Learning objective [for lower secondary 12–15 years]: Develop skills for active engagement and take action to promote the common good. Key themes: [...] Developing and applying necessary knowledge, skills, values and attitudes supported by universal values and principles of human rights[...].«
UNESCO (2015): Topics and Learning Objectives, S. 40.

»GCED [Global Citizenship Education] aims to equip learners with the following core competencies: a) A deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect; [...].«
UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 49.

»[...] the Holocaust allows us not only to incorporate into our memory a key historical fact with profound consequences in human culture, but it also allows us to open up a series of questions about the understanding and respect of otherness in our own communities, and the defence and respect for diversity, which are in turn the foundations for the construction of citizenship. In this sense, we consider that the study of the Holocaust as a historical event, can be a ›bridge‹ to question our own experience and to provide answers on how to best participate as active and responsible citizens, how to not be indifferent to the pain of others, and how to demand that societies and governments respect universal human rights, among others.«

abstract learning about topics or themes that certain groups might find difficult to relate to.« (Skinner 2015: 79)

UNESCO (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide, S. 30.

»According to the Education and Development Foundation (Fondation Education et Développement 2010: 8), or UNESCO (2013: 3) citizenship education should have as its primary objective to make the learners, young or adult, able to live and work together, especially in respect of universally shared values. Such an education for adults could form part of lifelong education. But in a context like that of Bafoussam [Cameroon], where there is virtually no space for adult education, it would have to be invented. Community-based education, for this purpose, seems to us to be an adequate approach.«

Michael Foaleng: Education for Global Citizenship in a postcolony: lessons from Cameroon, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 21f

GB für *citizenship* tritt in hegemonialen Artikulationen als Mittel auf, um bei den Lernenden die Anerkennung gegenüber *universal geteilten Werten* zu fördern. Das Moment *universal values* wird hierbei mit ethischen Elementen wie »Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt« verkettet (UNESCO 2014b: 17), da sie die Prinzipien der *human rights* bilden. Diese Hochwertbegriffe, die in den Texten stellvertretend für *universal values* stehen, werden oftmals mit weiteren Elementen verknüpft, um diese auf bestimmte Bereiche einzugrenzen. So lässt sich Gerechtigkeit auch oftmals in der Verkettung mit *social* als *social justice, equality* in der Verkettung mit *gender* zu *gender equality* finden.

Besonders die UNESCO tritt als eine der wesentlichen institutionalisierten Gruppen in dem Feld auf, die Gesellschaften und Nationalstaaten zur Ausweitung der Anerkennung *universaler Werte* über das Mittel der Bildung anzurufen. Der Grad der Sedimentation, die Anerkennung von *universalen Werten* durch eine Bildung für *citizenship* in globaler Dimension auszuweiten, kann als äußerst verdichtet beschrieben werden, da sich die Anerkennung und Ausweitung *universal geteilter Werte* wie Gerechtigkeit, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte im Zuge der Bildungsbestrebungen auf die Präambel der Verfassung der UNESCO stützt und daraus generiert.²¹

- d) Narratives Muster (Temporalität): GB für ›citizenship‹ hat zum Ziel, auf die ›Gemeinschaft‹, in der die Lernenden verortet sind, Einfluss zu nehmen

»In a world of change, when individuals are increasingly called upon to make a positive contribution to their communities through the promotion of peace, solidarity, and respect for others and the environment, I am convinced that Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education must also be considered crucial elements for wellrounded educational systems.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 3f.

21 »[UNESCOs] mandate to further universal respect for justice, for the rule of law, for human rights and for fundamental freedoms is enshrined in the preamble to its Constitution.« (UNESCO 2014c: 30)

»Fostering responsible citizenship and solidarity in a global world: Education has a crucial role in promoting the knowledge we need to develop: [...] an awareness of the challenges posed to the development of communities, through an understanding of the interdependence of patterns of social, economic and environmental change at the local and global levels; and third, a commitment to engage in civic and social action based on a sense of individual responsibility towards communities, at the local, national and global levels [...].«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 66f.

»In a joint initiative between the Tunisian Government, the Arab Institute for Human Rights, local NGOs and UN agencies, Tunisia has established human rights and citizenship school clubs in 24 primary and secondary schools. The aim is ›to transfer knowledge about democracy that is linked to the social context and spread the values and principles of human rights and citizenship among educated youth, by using participatory pedagogy oriented to citizenship projects«. The first school club opened in Bab Khaled primary school in Mellassine, a poor district of Tunis. Students participated in the management of their school space and in community projects in order to develop skills for civic engagement and improve the local community.«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 55.

Die vielfältigen Bestrebungen einer Globalen Bildung für *citizenship* artikulieren auf verschiedenste Weise als Lernziel, dass die Lernenden lernen, Einfluss auf die *Gemeinschaften* zu nehmen, in denen sie verortet sind. Dies kann je nach Verortung sich auf lokale, regionale, nationale oder globale *Gemeinschaften* beziehen. In welcher Weise auf die jeweiligen *Gemeinschaften* Einfluss genommen werden soll, hängt dabei von den jeweiligen konkreten Bildungsbestrebungen ab. Jedoch zeigt sich dabei bereits, dass GB in den Auseinandersetzungen um *citizenship* keinen neutralen Selbstzweck darstellt, sondern als ein politisches Vorhaben gesehen werden kann, da sie sich als ein Werkzeug versteht, welches auf die Entwicklungen der jeweiligen *Gemeinschaft* Einfluss nimmt. In den Bestrebungen bestimmt das Was die Art sowie das Ziel der Einflussnahme darüber, in welcher Weise auf die *Gemeinschaft* eingewirkt werden soll. Die Einflussnahme auf *Gemeinschaften* soll diese »verbessern«, indem der Umgang mit globalen Fragen zu Themen von Umwelt, Frieden, gesellschaftlicher Zugehörigkeit sowie den Umgang mit den »Anderen« gestärkt wird. Dominant ist dabei im Diskurs vor allem den »Sinn für die Zugehörigkeit« zu einer *größeren globalen Gemeinschaft* im Sinne einer *gemeinsamen Menschheit* zu fördern.²²

- e) Narratives Muster (Äquivalenz): Äquivalenzsetzung von ›citizenship‹ und ›responsibility‹ im Rahmen von GB

»Fostering responsible citizenship and solidarity in a global world. Education has a crucial role in promoting the knowledge we need to develop: [...] a commitment to engage in civic and social

22 »An increasingly globalised world has raised questions about what constitutes meaningful citizenship as well as about its global dimensions. [...] Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity.« (UNESCO 2015a: 14)

action based on a sense of individual responsibility towards communities, at the local, national and global levels.«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 66f.

»UNESCO, in response to the increasing demand from its Member States for support in empowering learners to become responsible global citizens, has made GCE one of its key education objectives for the next eight years (2014–2021).«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 5.

»In defining the post-2015 education agenda [...] Education is a foundation for human fulfilment, peace, sustainable development, economic growth, decent work, gender equality and responsible global citizenship.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 25.

»Defining education quality evokes much debate. Two principles which characterize most attempts to define quality in education are (a) learners' cognitive development and (b) education's role in promoting values and attitudes of responsible citizenship and in nurturing creative and emotional development.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 22.

»Learning objective [for lower secondary 12–15 years]: Discuss how global governance structures interact with national and local structures and explore global citizenship. Key themes: [...] Rights and responsibilities of citizenship in relation to global frameworks and how these are applied [...].«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 32.

Vor allem von Seiten der UNESCO wird *citizenship* in der Ausrichtung der Bildung im und für globalen Wandel regelmäßig mit *responsibility* verkettet. Wie Soon-Yong Pak im Rückbezug auf Karen Pashby feststellt, ist davon auszugehen, dass dies vor allem mit der zunehmenden Ausrichtung von *citizenship* im Rahmen der Bildungsdebatte in Richtung globaler Dimensionen zu tun hat. Mit der Neuausrichtung kam ein neues Bildungsverständnis auf, welches Bildung nun nicht mehr als Mittel zur Hervorbringung nationaler *citizenship* begreift, die *citizenship* ausschließlich auf national verfasste Gemeinschaften bezieht. Vielmehr steht nun die größere »globale Gemeinschaft« im Vordergrund der Bezugnahme (Pak 2013: 14). Dies ist nach Pak auf die Art der Herausforderungen im Zuge der Globalisierung zurückzuführen, die zunehmend globaler geworden sind und damit die Menschen in ihrer globalen gemeinschaftlichen Dimension betreffen. Das Hereinbrechen des »Globalen« hat zur Folge, dass die Bildungstheorie und -praxis im und für globalen Wandel verstärkt dazu gedrängt ist, explizite Antworten auf diese Herausforderungen zu entwickeln. Dies scheint ein wichtiger Auslöser für die anwachsende Verbindung von *citizenship* mit global verstandener *responsibility* zu sein, die als narratives Muster wiederkehrend auftritt (ebd.: 14).

Die Verkettung zwischen *citizenship* und *responsibility* als narratives Muster der Bildungsbestrebungen zur Lösung von Fragen des Globalen bringt jedoch auch Probleme mit sich. Die Widersprüchlichkeit dieser Verkettung lässt sich erst erkennen, so Pashby, wenn wir fragen, »für wen« die Anrufung *Verantwortung* zu übernehmen im Rahmen einer Bildung für *citizenship* in globaler Orientierung eigentlich gemacht ist und »von wem« die Rahmenbedingungen für die Art der *Verantwortung* eigentlich festgelegt werden. Im Anschluss an die Überlegungen Chandra Talpade Mohantys, wie über das Verhältnis zwischen dem »Westen« und den »Anderen« gelehrt werden kann, folgert Pashby, dass es entscheidend ist, stets danach zu fragen, welche Rolle die »Anderen« bei der Bestimmung der Art und Weise, wie *Verantwortung* und Handlungsfähigkeit im Rahmen eines Konzepts von *citizenship* in globaler Orientierung verstanden werden sollte, spielen (Pashby 2011: 428f). Pashby stellt in ihren Studien fest, dass eine Vielzahl von Bestrebungen einer Bildung für *citizenship* in globaler Orientierung, welche im Globalen Norden angesiedelt ist, an einer Förderung von *responsibility* beteiligt ist, deren Annahmen zum Handeln aus der eigenen individuellen Positioniertheit erwachsen – im Norden aus der Position einer westlich demokratischen Bürger*innenschaft –, um diese über die nationalen Grenzen auszuweiten (ebd.: 429f). Auch in den untersuchten Texten zeigt sich, dass in den hegemonialen Artikulationen *responsibility* in dominanter Tendenz auf der individuellen Ebene angesiedelt wird (s. bspw. oben UNESCO 2015b: 66f), sich jedoch von dem individuellen lokalen Standpunkt aus, auf eine globale Gemeinschaft – die »common humanity«²³ – beziehen soll.

Andreotti weist darauf hin, dass sich eine als individuell verstandene *responsibility* oftmals als individuelle moralische Verpflichtung gegenüber einer *common humanity* ausdrückt, anstatt *responsibility* als eine kollektive Verpflichtung zur politischen Bekämpfung von Ursachen und Strukturen von Problemen, wie z.B. von struktureller Gewalt, zu begreifen (Andreotti 2006a: 42). Die *Verantwortung*, die konkrete musterhafte Praktiken, Strukturen und Institutionen sowie Machtungleichheiten für die Probleme einer globalisierten Welt tragen, gerät damit oftmals aus dem Blick der Bildungsbestrebungen. Bewegt sich das Verständnis von Verantwortung nicht über die Ebene des Individuellen hinaus, könnten Menschen in privilegierten Positionen dazu motiviert werden, »den (subaltern) Anderen« zu helfen, sie zu belehren, sie zu verbessern und sie dadurch zum Schweigen zu bringen, wodurch bestehende Ungleichheitsverhältnisse stabilisiert würden und die Privilegierteren in dem Denken stützten, »überlegener« zu sein (ebd.: 45). Ändert sich das Verständnis der *Verantwortung* nicht lässt sich deshalb auch von der Gefahr der Förderung einer verkürzten Subjektivität der *Verantwortung* sprechen, wenn die damit zusammenhängende Praxis in ihren kollektiven, sozialen, kulturellen und historisch situierten Wurzeln und spezifischen ontologischen sowie epistemologischen Annahmen nicht mit einer Praxis der »Selbst-Reflexivität« begegnet wird, die über die Reflexion individueller Praxis hinaus geht (Andreotti 2014b: 36). Wenn *Verantwortung* allein auf der Ebene des Individuellen verortet wird, fließen zwar persönliche Erfahrungen –

23 »Despite differences in interpretation, there is a common understanding that global citizenship does not imply a legal status. It refers more to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a global gaze that links the local to the global and the national to the international.« (UNESCO 2014b: 14)

also das, was wir in verschiedenen Kontexten sagen, denken und tun sowie die einzigartigen Erfahrungen, denen wir ausgesetzt sind – in die Förderung von *Verantwortung* ein. Ein solcher Fokus auf das Individuelle blendet jedoch aus, dass *Verantwortung* erst dann ihre potenzielle Wirkkraft entfalten kann, wenn auch die kollektiven Dimensionen menschlicher Erfahrungen mit berücksichtigt werden: unsere Erfahrungen und die Interpretationen dieser Erfahrungen werden durch gemeinsame Referenzrahmen beeinflusst, die wiederum in den uns zur Verfügung stehenden »Sprachen« begründet sind, die wir geerbt haben, um die Realität zu »verstehen« und um mit anderen zu kommunizieren, sowie den daraus erwachsenen Grenzen von dem was wir wissen können. Erst durch die Einbeziehung dieser kollektiven Aspekte in Bildungsprozesse, lässt sich *Verantwortung* umfassend fördern (ebd.: 36f).

Anschließend daran ließe sich aus kritischer Perspektive eine *Verantwortung* gegenüber den Anderen²⁴ reartikulieren, die »das gemeinsame Lernen mit Anderen« stärkt (Andreotti 2006a: 47). Wird *Verantwortung* so verstanden, lässt sich für die Bildung im und für globalen Wandel ihr nicht zu unterschätzendes Potenzial erkennen. In einer Welt mit zunehmend globaler werdenden Herausforderungen müssen immer mehr unterschiedliche Menschen und Elemente von allen Enden der Welt Teil einer Antwort auf die drängenden grenzüberschreitenden Probleme sein. So gesehen kann es keine Antwort geben, die sich an einem normativen Prinzipienapparat, eines bestimmten Kontextes orientiert. Viel eher muss *responsibility* ein Handeln im und für globalen Wandel bei den Lernenden hervorbringen, welches sich auf die Unentscheidbarkeit im Moment der Entscheidung einlässt (Moebius 2003: 57).

Responsible citizenship [verantwortungsvolle Bürger*innenschaftlichkeit] in globaler Orientierung zu fördern setzt deshalb voraus, eine Subjektivität zu stärken, die bereit ist, sich jedes mal neu, situationsgemäß auf den Anderen einzulassen und eine Antwort

24 So gesehen besteht über das Element *responsibility* im Rahmen einer Bildung für *citizenship* im und für globalen Wandel die Möglichkeit, Fragen nach dem Handeln im Feld der Pädagogik zu reartikulieren (Castro Varela 2015b: 660). Hier ist vielleicht das größte Potenzial der Artikulation von *citizenship* und *responsibility* für die Bildungsarbeit verborgen. Denn *Verantwortung* kann, im Anschluss an Levinas, erst dort auftreten, wo es etwas zu entscheiden gibt. *Verantwortung* besteht folglich in der Entscheidung des Subjekts für diese oder jene Handlung, der Erfindung dieses oder jenes Aktes gegenüber dem »Anderen« – z.B. dem entfernten Menschen oder der Natur. Dass mich die Erscheinung des »Anderen« betrifft, ist somit in der Wahl der Antwort stets inbegriffen (Bedorf 2011: 169; Moebius 2003: 57). Die ethische Kraft, die laut Levinas in der *Verantwortung* enthalten ist, besteht darin, dass es dem Subjekt aufgegeben ist, die Antwort auf »den Anderen« finden zu müssen, im Wissen, dass es keine Richtigkeit der Deutung gibt (Bedorf 2011: 172). Gerade die ambivalente Situation, nicht zu wissen, ob jetzt gut oder schlecht gehandelt wurde, da es keine »richtige« Antwort auf »den Anderen« gibt, fordert auf, jedes mal neu und situationsgemäß zu entscheiden. Um in diesem Sinne *verantwortlich* zu handeln, bedarf es immer in einer Situation der Unentscheidbarkeit zu entscheiden (Moebius 2003: 57). Wie Stephan Moebius im Rückbezug auf Jaques Derrida betont, ist es eben genau jene Unentscheidbarkeit die erst *Verantwortlichkeit* ermöglicht: »Gäbe es diese Unentscheidbarkeit nicht, wäre die freie Entscheidung oder die Verantwortlichkeit gar nicht möglich, sondern lediglich eine Verwirklichung eines bestimmbareren Wissens oder ein Abspulen von Handlungsprogrammen als Konsequenz einer vorbestimmten Ordnung. Verantwortung kann es nur geben, wenn sie nicht im voraus an bestimmte Regeln, gemeinschaftliche Normen oder biologische Gemeinsamkeiten gebunden ist.« (ebd: 57)

mit einem hohen Maß an »Selbst-Reflexivität« kontextabhängig neu zu entwickeln. Unabdinglich ist dafür ein stets kritisches Verhältnis zu normativen und vorbestimmten Ordnungen und Handlungsanweisungen durch GB zu stärken, damit gelernt werden kann, das Ausmaß der *Verantwortung*²⁵ im und für globalen Wandel frühzeitig zu erkennen, um sich mithilfe einer tiefgehenden Praxis der »Selbst-Reflexivität« auf die Momente vorzubereiten, die den verantwortungsvollen Subjektivitäten das Moment der Entscheidung gegenüber dem »Anderen« im und für globalen Wandel, zunehmend auferlegt. *Verantwortung* offenbart ihr kritisches Potenzial genau dann, wenn sich *Verantwortung* gegen universal verfasste Gewissheiten richtet, die als normative Prinzipien vorausgesetzt werden. Wichtig ist es deshalb nicht ungeprüft normativ gesetzte Werte zu akzeptieren, sondern sie stets für Dissens offenzuhalten. Deshalb ist anzuraten, auch in Bildungsprozessen stets ein kritisches Verhältnis gegenüber den Ordnungen und Strukturen zu bewahren und zu fördern, in denen sich die Lernenden und Lehrenden befinden und über die gelernt werden soll, weshalb dieses kritische Verhältnis zu diesen, der Vertiefung einer *verantwortlichen* Praxis wegen, durch GB zu fördern ist.

- f) Narratives Muster (Opposition): GB für ›citizenship‹ als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›violence‹

»[...] education has a key role to play in promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behavioural changes which can enable children, youth and adults to avoid and prevent conflict and violence. Education can help create conditions conducive to peace by cultivating respect for others and fostering global citizenship.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 14.

»UNESCO [...] develops technical guidance and tools, and builds capacity in Global Citizenship Education with a focus on the prevention of violent extremism.«

UNESCO (2017): UNESCO and Education, S. 6.

»Zero tolerance to violence – Numerous factors shape violence in schools and the way education personnel deal with it: a student's home life, the external environment of the school, a society's cultural understanding of violence, socioeconomic factors, gender dynamics etc. There can be disparities between cultures, societies and their legal systems in defining what constitutes a violent act or environment. It is nonetheless generally understood that violence occurs in social, phys-

25 Diese *Verantwortung* besteht darin, dass das »Ich«, wenn es einen bestimmten Anderen allen Anderen (den Dritten) vorzieht, den Dritten gegenüber ungerecht ist und möglicherweise für deren Tod verantwortlich sein kann. Damit ist eine Situation ethischer Unentscheidbarkeit beschrieben, oder wie Derrida mit Kierkegaard formuliert: »Der Augenblick der Entscheidung ist ein Wahnsinn [...]« (Derrida 1997: 53 zit.n. Moebius 2003: 61). Das Moment der Ununterscheidbarkeit macht demnach erst *Verantwortung* und Entscheidung möglich (Moebius 2003: 61), da *Verantwortung* hier bedeutet, trotz Unentscheidbarkeit eine Entscheidung zu fällen, die ich somit verantworte. In einer solchen wahnsinnigen Situation ethischer Unentscheidbarkeit, ist Levinas zufolge die Beziehung zum Anderen immer in Gefahr, in einem System von allgemein gültigen Gesetzen unterzugehen (ebd.: 61).

ical and psychological forms and includes acts such as corporal and psychological punishment, bullying, sexual and gender-based violence, violent initiation ceremonies practiced in higher education institutions etc. It can also be perpetrated by teachers and other school staff members and/or by student peers [...].«

UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 37.

»GCE can also be considered as education for peacebuilding which addresses violence at local and global levels [...].«

Benjamin Mallon (2018: 37): Illuminating the Exploration of Conflict Through the Lens of Global Citizenship Education, in: Policy & Practice. A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 27, S. 37.

»[...]the actions of the network [REPEM] then focused on the development of the processes of training and education among women, of political advocacy with a feminist perspective for political, social, economic and cultural empowerment of women and for the improvement of the conditions that sustain the discrimination, inequality, violence and poverty they faced in the different countries of the region.«

Imelda Arana Sáenz (2012:o.S): The Feminist Popular Education Network: 30 Years of REPEM, in: Adult Education and Development, Nr. 79/2012.

Im Feld Globaler Bildung um den Knotenpunkt *citizenship* artikuliert eine Vielzahl unterschiedlicher Sprecher*innenpositionen, dass Bildung *violence* thematisieren, präventiv begegnen und bekämpfen soll. *Violence* kann im Diskurs Globaler Bildung als ein Element des »antagonistischen Außens« beschrieben werden, welches das »Innen« des Diskurses stabilisiert. Über die Abgrenzung gegenüber *violence* wird es möglich, dass so unterschiedliche Sprecher*innenpositionen, wie die UNESCO und das Feminist Popular Education Network einen gemeinsamen Identifikationspunkt konstruieren können.

Zudem zeigt sich, dass *gewaltfreies* Handeln im Rahmen einer ausgebildeten Bürger*innenschaftlichkeit die Antwort auf das antagonistische Außen bildet. Die Positionierung des Elements *non-violence* im Innern des Diskurses GB bildet so gesehen die »Doppelgesichtigkeit« des antagonistischen Signifikanten *violence* ab. Der hegemoniale Diskurs realisiert sich durch den Ausschluss der *Gewalt* in seinem Inneren, indem die Mittel für den Einsatz für *citizenship*, die gelehrt werden *gewaltfrei* sein sollen.²⁶ Die Formen der *Gewalt*, die im hegemonialen Diskurs im Kontext von *citizenship* in globaler Orientierung sichtbar werden, sind ein breites Spektrum aus *group-targeted violence*.²⁷ Da-

26 *»[...] global citizenship education calls for active solidarity and empathy among human beings, both within and beyond national boundaries, as well as for responsible action using non-violent means to trigger change.«* (UNESCO 2017e: 36)

27 *»UNESCO fosters knowledge about the history of the Holocaust and, more broadly, genocide and mass atrocities in ways relevant to particular national and local histories and contexts. The aim is for young people to become more aware of these important historical events and to understand the dynamics and processes that can lead individuals and societies to commit group-targeted violence. UNESCO's work in the field is strongly connected to the Organization's efforts to promote Global Citizenship Education.«* (UNESCO 2017b: 16)

zu gehören Formen der Gewalt wie z.B. *gender-based-violence* oder *sexual violence*, die entlang vergeschlechtlichter und sexualisierter Differenzbeziehungen auftreten und denen, als Lernziel formuliert, präventiv begegnet werden sollte.²⁸ GB im Kontext des Knotenpunktes *citizenship* artikuliert jedoch auch präventiv gegenüber *violent extremism* zu fungieren.²⁹ Hierbei wird *violent extremism* sehr breit gefasst und bezieht sich auf Phänomene ideologisch motivierter Nutzung oder Unterstützung von *violence* zur Durchsetzung von ideologischen, religiösen oder politischen Zielen.³⁰

Dagegen ließe sich einwenden, dass die Abgrenzung gegenüber verschiedenen Formen der »gruppenbezogenen« oder durch religiöse, politische oder ideologische Gruppen hervorgerufenen *Gewalt* in den hegemonialen Narrationen globaler Bildungsbestrebungen zu kurz greift, da sich diese nur auf Formen der *Gewalt* beziehen, die unmittelbar wahrgenommen sowie erfahren werden können und deshalb diese einzeln adressiert. Unberücksichtigt bleibt jedoch die Adressierung der *Gewalt*, in ihrer »strukturellen« bzw. »systemischen« Art (Brunner 2020: 155), da diese schwerer greifbarer ist, weil die einzelnen Glieder der *Gewalt* Ausdruck von Unterschieden innerhalb einer einheitlichen Gewaltstruktur bilden. Die Aufhebung der einzelnen Glieder der Gewalt kann demnach aufgrund ihres komplexen Zusammenspiels nur durch die Veränderung der Struktur, durch die sie verkettet sind, geschehen. So wurde aus postkolonialer Perspektive in der Bildung im globalen Kontext immer wieder die »epistemische Gewalt«, als eine strukturelle Form des kulturellen Imperialismus, welche neokoloniale Machtverhältnisse durch Wissen hervorbringt, reproduziert und stabilisiert, in den Mittelpunkt gerückt (Brunner 2020: 35f; Castro Varela/Dhawan 2015: 183). Die Auswirkungen dieser Gewalt sind insbesondere im Rahmen GB nicht zu unterschätzen (Andreotti 2006a: 45). »Epistemische Gewalt« kann als ein vom Imperialismus ausgehendes »Weltenmachen« (Worlding) der »Anderen« beschrieben werden, welche diese in ein Zeichen mit zu geringer Macht verwandelt hat, sodass das Zuhören und Verstehen im hegemonialen (Bildungs-)Raum im Rahmen des globalen kapitalistischen Systems ihnen gegenüber bis heute verunmöglicht ist (Kapoor 2004: 629), was wiederum zu einer »gestatteten Ignoranz« auf Seiten privilegierter Gruppen geführt hat, wodurch die andauernden Effekte des Imperialismus oftmals nicht weiter hinterfragt werden (Andreotti 2011a: 38; Castro Varela/Dhawan 2015: 154). Die »gestattete Ignoranz« wirkt dabei in zwei Richtungen mit komplementären Resultaten: Zum einen wird dadurch eine »westliche Überlegenheit und Dominanz« quasi naturalisiert und glaubhaft gemacht, so dass der Wohlstand des »Nordens« und

28 »Learning objective [in GCE]: Examine different levels of identity and their implications for managing relationships with others. Key themes: [...] preventing violence, including gender-based violence, and bullying.« (UNESCO 2015a: 35)

29 »Education as a tool to prevent violent extremism – UNESCO seeks to assist countries to deliver education programmes that build young people's resilience to violent extremist messaging and foster a positive sense of identity and belonging. This work is being undertaken within the framework of Global Citizenship Education.« (UNESCO 2017e: 12)

30 »[...] beliefs and actions of people who support or use violence to achieve ideological, religious or political goals. This includes terrorism and other forms of politically motivated and sectarian violence. [...] The conceptual core of violent extremism is that it is an ideologically motivated resort to the use of violence, commonly based on conspiracy theories.« (UNESCO 2017e: 19)

die Rolle der Internationalen Arbeitsteilung und Ausbeutung des »Südens«, die fortwährend diesen Wohlstand absichert, nicht hinterfragt und die Verantwortung für die Armut der »Anderen« auf diese selbst geschoben wird, sodass die »Entwicklung« der »Anderen« im Sinne einer »Zivilisierungsmission« gerechtfertigt werden kann (Andreotti 2006a: 45, 2011a: 38; Castro Varela/Dhawan 2015: 154). Zum anderen hat die Ignoranz aber auch den Effekt, dass die »Anderen« die Prozesse des Weltensmachens selbst auch vergessen, wodurch sie zu der Schlussfolgerung gelangen, selbst mit den Eigenschaften des »Westens« und damit zu dem hegemonial Globalen aufschließen zu wollen (Andreotti 2006a: 45).

Förderlich wäre es angesichts der Problematik von durch Wissen hervorgebrachter struktureller *Gewalt* kritischen Einsätzen im Feld GB, wie z.B. der OSDE Initiative, mehr Aufmerksamkeit zu schenken, da diese versucht, kulturelle und materielle Kräfte, die Subjektivitäten und Weltbilder in Bildungsprozessen hervorbringen, stärker zu adressieren (Andreotti 2011a: 192). Um sich mit der Komplexität, Ungewissheit, Ambivalenz, Vielfalt und den Verstrickungen angemessen zu beschäftigen und diese in Frage zu stellen sowie sich auf verschiedene Wissensformen im globalen Kontext einlassen zu können, bedarf es deshalb im Rahmen von Bildungsprozessen eines stärkeren Engagements gegen Formen und Beziehungen, welche auf epistemischer und struktureller *Gewalt* basieren. Dazu ist es unausweichlich, dass sich die Teilnehmenden (Lehrende und Lernende) nicht als Speerspitze im und für globalen Wandel sehen, sondern sich gleichermaßen als Problem, aber auch als Teil der Lösung wahrnehmen. Nur so kann möglicherweise verhindert werden, dass weiterhin ein hegemonialer Ethnozentrismus aufrechterhalten wird, der die »eigene« (nationale, ethnische, soziale, kulturelle, ökonomische, geschlechtliche, sexuelle etc.) Gruppe bevorzugt und Beziehungen, die auf einem »Überlegenheitsdenken« und »gestatteter Ignoranz« basieren, fortgeschrieben werden (ebd.: 192).

- g) Narratives Muster (Opposition): GB für ›citizenship‹ als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›discrimination‹

»Ethically responsible behaviour [...] Critically assess issues of social justice and ethical responsibility and take action to challenge discrimination and inequality [...].«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 31.

»Learning objective: Understand the concepts of social justice and ethical responsibility, and learn how to apply them in everyday life [...] Real life examples of global injustice (human rights violations, hunger, poverty, gender-based discrimination, recruitment of child soldiers) [...].«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 39.

»Learning objective: Critically assess the ways in which power dynamics affect voice, influence, access to resources, decision-making and governance. Key themes: [...] Factors facilitating or hindering citizenship and civic engagement at global, national and local levels (social and economic inequalities, political dynamics, power relations, marginalisation, discrimination, state,

military/police power, social movements, trade unions) [...]».«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 34.

»Choosing where to discuss sexual and gender diversity in curricula must be done bearing in mind the social, cultural and historical context of each country. Literature and practice suggest that it is best to discuss sexual orientation and gender identity/expression issues in the following contexts [...]: Citizenship, human rights or civics classes, where discussions can take place on: diversity, tolerance and respect for all; concepts of bias, prejudice, stigma, discrimination and bullying; international and national frameworks that protect human rights; national laws on equality and non-discrimination (in particular laws forbidding discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity/expression, when they exist); and the role of civil liberties in democratic societies.«

UNESCO (2016): Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/expression, S. 89.

»As with all forms of discrimination and intolerance, anti-Semitism must be countered through education, within the framework of human rights and global citizenship. This is both an immediate security imperative and a long-term educational obligation.«

UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 5.

»Prejudice is often learned, and education can therefore play a critical role in addressing and overcoming prejudice and countering social discrimination. However, education is not only about challenging the conditions of intolerance and ignorance in which anti-Semitism manifests itself; it is also about building a sense of global citizenship and solidarity, respect for, and enjoyment of diversity and the ability to live peacefully together as active, democratic citizens.«

UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 12.

»In terms of values and citizenship, quality education includes education for empowerment and for participation in democratic processes. It promotes and celebrates peace, solidarity, dialogue, cooperation, tolerance, diversity and non-discrimination, helping to challenge stereotypes and reduce gender-based violence. It should also promote sustainable living, well-being and dignity.«

GCfE (2013): Realising the right to education for all. Global Campaign for Education discussion paper on education post-2015, S. 7.

»[T]he IcAe has actively participated in alliances and coordination, contributing from a position that incorporates different perspectives: the education of young people and adults, gender, non-discrimination, building citizenship, the ongoing battle to eradicate poverty, the right to decent employment and for a peaceful world, in which development is sustainable.«

Adelaida Entenza; Nicole Bidegain; Cecilia Fernandez (2012): Networks as a Way to overcome Isolation, in: *Adult Education and Development*, Nr. 79.

»A pertinent, relevant, transformational, critical education needs to have as its highest end to promote human dignity, and social and environmental justice. Education, as a human right promoting all other rights, must include: girls and boys, the young and adults as legal subjects. It should also promote: interculturality, equality, gender equity, the nexus between citizenship and democracy, care and a harmonious interaction with nature, the eradication of all forms of discrimination, justice, and building a culture of peace and non-violent conflict resolution.«

ICAE (2012): Another Future is Possible, in: *Adult Education and Development*, Nr. 79.

»To understand education this way you must recognise its purpose broadly, the way it is spelt out in the 1948 Universal Declaration of Human Rights and all other international human rights instruments that followed, with citizens of all ages being right bearers and States being responsible for its fulfilment. In this sense, education must promote the full potential of human beings, respect for all human rights and freedoms, it must value difference and diversity, it needs to overcome all forms of violence and discrimination, it shall promote citizenship and peace as well as harmonic relations with the environment.«

Camila Croso – Global Campaign for Education (2013): Human Rights are the key to the world we want, in: *Adult Education and Development*, Nr. 80, S. 80f.

»Teaching about intolerance and discrimination against Muslims needs to be integrated in the school curriculum and can be structured as part of broader lessons on citizenship, human rights, tolerance and anti-racism. These can address anti-Muslim stereotypes specifically and can confront them in even and measured ways.«

OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO (2011): Guidelines for educators on counter-ing intolerance and discrimination against Muslims: addressing islamophobia through education, S. 23.

Citizenship wird in Texten verschiedener Sprecher*innenpositionen in Abgrenzung zu *discrimination*³¹ artikuliert. *Discrimination* erscheint damit als Außen einer Bildung, welche sich für *citizenship* in globaler Orientierung einsetzt. Der Aufbau von *citizenship*

31 Als Diskriminierung »werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind. Dadurch werden Vorteile und Privilegien dominanter Gruppen und ihrer Mitglieder beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen geschaffen, erhalten oder verstärkt.« (Gomolla 2016: 73) Dabei können vielfältige Merkmale und Lebensumstände zum Anlass von Diskriminierung werden, wie z. B. »aus Gründen der Rasse [sic!] oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität« (AGG §1 zit.n. Gomolla 2016: 73). Was jedoch konkret als Diskriminierung gilt, ist nicht selten umkämpft, weshalb es oftmals auf die Angehörigen marginalisierter Gruppen selbst ankommt, gegen Ungleichbehandlungen einzutreten, um »neue Sensibilitäten für Diskriminierung« sichtbar werden zu lassen und diese politisch zu adressieren. Es kann deshalb auch von keinem einheitlichen Verständnis von Diskriminierung ausgegangen werden,

kann somit auch als ein Mittel gesehen werden, um *discrimination* zu vermeiden und mit Bildung dagegen vorzugehen. Damit reagiert der hegemoniale Diskurs im Kontext von *citizenship* auf die Herausforderungen des Zusammenlebens mit »Anderen« in einer durch die Globalisierung immer stärker »aufeinander angewiesenen« und »verbundenen« Welt.³² Gerade der diskursive Verweis auf eine immer stärker miteinander verbundene und aufeinander angewiesene Welt benennt die Bedingungen, die für Bildungsfragen im globalen Kontext eine Auseinandersetzung mit *discrimination* im hohen Maße gegenwärtig relevant machen, denn dem Bildungssystem und den Bildungsprozessen kommen in der (Re-)Produktion von Unterscheidungsschemata zwischen Menschen eine wichtige Rolle zu (Mecheril 2003; 2016: 20ff). Unterscheidungsschemata wie *discrimination* laufen der Konstruktion einer kollektiven Einheit durch Knotenpunkte wie *citizenship* ohne die Aufhebung von Differenzen entgegen.

Im hegemonialen Diskurs GB wird regelmäßig auf die sozialen, kulturellen, sprachlichen, geschlechtlichen, sexuellen und religiösen Dimensionen der Unterscheidung eingegangen.³³ Insbesondere die Position der Abgrenzung gegenüber *gender-based discrimination* prägt den hegemonialen Diskurs im besonderen Maße.³⁴ Weniger bis gar keine Benennung finden wiederum Herausforderungen von *discrimination*, die ökonomische Dimensionen mit einbeziehen. Das im Diskurs abgebildete Set des Verständnisses von *discrimination*, das durch die Bildungsbestrebungen verhindert werden soll, ist eng mit den Entwicklungen in den menschenrechtlichen Diskussionen der vergangenen Jahrzehnte und dem dort wahrnehmbaren erweiterten Katalog an Merkmalen der Diskriminierung zu sehen (Bielefeldt 2010: 26ff in Gomolla 2016: 80).

Die Empfänger*innen dieser formulierten Ziele zur Vermeidung von *discrimination* sind im Wesentlichen die Lernenden. Zur Umsetzung der Ziele zur Herausbildung von *citizenship* benennen die Texte Regierungen, politische Entscheidungsträger*innen, Parla-

sondern es ist stets zeit- und kontextabhängig (Gomolla 2016: 73). So ist der Katalog an Merkmalen die vor Diskriminierung zu schützen sind, erst seit wenigen Jahrzehnten auch auf Menschen mit körperlichen, mentalen und psychischen Beeinträchtigungen, LGBTQs, Älteren oder potenziell von genetischer Diskriminierung Betroffenen ausgeweitet worden (ebd.: 80). Analytisch, so Gomolla, wird im sozialwissenschaftlichen Diskurs zwischen individueller, interaktionaler, institutioneller und struktureller Diskriminierung unterschieden. Diese treten in der Praxis jedoch selten in »Rein-form« auf, sondern sind vielmehr als ein komplexes Zusammenspiel zu begreifen (ebd.: 74f).

32 »The notion of ›citizenship‹ has been broadened as a multiple-perspective concept. It is linked with growing interdependency and interconnectedness between countries in economic, cultural and social areas, through increased international trade, migration, communication etc.« (UNESCO 2014b: 14)

33 »Learners learn about their identities and how they are situated within multiple relationships (for example, family, friends, school, local community, country), as a basis for understanding the global dimension of citizenship. They develop an understanding of difference and diversity (for example, culture, language, gender, sexuality, religion), of how beliefs and values influence people's views about those who are different, and of the reasons for, and impact of, inequality and discrimination. Learners also consider common factors that transcend difference, and develop the knowledge, skills, values and attitudes required for respecting difference and living with others.« (UNESCO 2015a: 22f)

34 »Global citizenship education can support gender equality through the development of knowledge, skills, values and attitudes that promote the equal value of women and men, engender respect and enable young people to critically question gendered roles and expectations that are harmful and/or encourage gender-based discrimination and stereotyping.« (UNESCO 2015a: 16)

mentarier*innen, Bildungsanbieter*innen, Lehrende und Hochschulverwaltungen, genauer gesagt all diejenigen, die an der Einrichtung von Lehrplänen mitwirken, die zur Bekämpfung, Vermeidung und Aufklärung von *Diskriminierung* beitragen sollen.³⁵ Damit die veränderten Lehrpläne, auch *anti-diskriminierende* Wirkungen zeigen, bedarf es zudem auch veränderter Lehrbücher sowie gut ausgebildeter und überzeugter Lehrender zur Umsetzung.³⁶ Auch die Freiheit von *Diskriminierung* in den Lernorten selbst ist auf dem Weg zur Herausbildung von *citizenship* sicherzustellen.³⁷ Der Knotenpunkt *citizenship* bildet als Gegenpol zu den Unterscheidungsschemata, die durch *Diskriminierung* entstehen, eine Art »höhere Einheit«, durch die über vielfältige Differenzen von Lernthemen, -praktiken, -objekten und Bildungsakteur*innen hinweg, eine Vernäherung zwischen diesen ermöglicht wird. *Discrimination* kann wiederum als ein Element des »konstitutiven Außens« der diskursiven Formation betrachtet werden, wodurch das auf *citizenship* ausgerichtete »Innen« des Diskurses GB temporär stabilisiert wird.

6.4.1.2 GB als Mittel zur Hervorbringung von ›sustainable development‹

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts bilden das »Lemma« *sustainable/sustainability* und damit zusammenhängende Wortfolgen wie u. a. *sustainable development* und *sustainable societies* einen wesentlichen Knotenpunkt, da diese in zahlreiche narrative Muster im hegemonialen Geflecht der globalen Bildungsbestrebungen eingebunden sind. Allen voran ist es die ressourcenstärkste und sichtbarste Sprecher*innenposition, die UNESCO, bei der mit einer hohen Frequenz die Wörter *sustainable* und etwas abgeschwächter *sustainability* auftauchen. So taucht *sustainable* im Korpus der UNESCO für die Jahre 2012 bis 2018 780-mal, *sustainability* 155-mal auf und als Wortfolge *sustainable development* 432-mal. *Sustainable* und *sustainable development* sind laut der Spezifität als sehr charakteristisch für die Sprecher*innenposition der UNESCO einzustufen. Zudem ist *sustainable* im gesamten lexikometrisch analysierten Korpus mit einer Frequenz von 2080 vertreten, was ebenso auf eine hohe Verwendung des Elements in anderen Sprecher*innenpositionen hinweist (siehe Tab. 4). Im gesamten lexikometrisch analysierten Korpus sind die Lemmata *sustainable/sustainability* bei allen Sprecherpositionen zu finden, wobei bei der *Global Campaign for Education* und der *Global Coalition for Financing Education* die Elemente

-
- 35 »These guidelines for policymakers suggest concrete ways to address anti-Semitism, counter prejudice and promote tolerance through education, by designing programmes based on a human rights framework, global citizenship education, inclusiveness and gender equality. It is my hope that they will assist government officials, including policymakers, parliamentarians, educational leaders and university administrators, to set up mechanisms and curricula that can effectively counter anti-Semitism, as part of their efforts to counter all manifestations of prejudice, discrimination.« (UNESCO/OSCE 2018: 4)
- 36 »When curricula do mention sexual and gender diversity, two major obstacles hinder their implementation. First, textbook editors may omit sexual and gender diversity issues if they are too controversial. [...] Second, delivering an inclusive curriculum relies on teachers being informed and confident enough to discuss sexual and gender diversity, an issue they may not be familiar with [...] Both teachers and policymakers frequently regret weak support or the absence of clear guidance for them to bring up these issues in class.« (UNESCO 2016a: 88)
- 37 »Foster global citizenship: [...] ensure schools are free of all forms of discrimination, including gender inequality, bullying, violence, xenophobia and exploitation.« (UNESCO 2014a: 104)

sustainable/sustainability mit der geringsten Frequenz, verglichen mit den anderen, auftauchen. Im Anschluss an die Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe ist immer auch die »Doppelgesichtigkeit« der leeren Signifikanten mit in die Betrachtung einzubeziehen, da ihre »Doppelgesichtigkeit« auf mögliche Signifikationen des Außens oder auf gegen-hegemoniale Interventionen verweist. Das Element *unsustainable* ist hauptsächlich in den Korpora *P&P* und etwas weniger in *AED* präsent. Das Element *sustainable development* wird im Diskurs in folgende narrative Muster eingebunden:

- a) Sustainable development als Bindeglied zwischen »economic growth« und »environmental stewardship«
 - b) GB für sustainable development in Abgrenzung zu »poverty«
 - c) GB für sustainable development als Gegenmittel zum »climate change«
 - d) »human rights« als Voraussetzung und wesentlicher Bestandteil einer Bildung für sustainable development
 - e) Äquivalenzsetzung von Bildung für sustainable development mit einer Bildung für den Aufbau und Erhalt von »peace«
 - f) Äquivalenzsetzung von sustainable development und »gender equality« im Rahmen GB
- a) Narratives Muster: »Sustainable Development« als Bindeglied zwischen »economic growth« und »environmental stewardship«

»Education is recognized as the foundation for sustainable development, promoting inclusive human development, economic growth, environmental sustainability, peace and security [...].«
UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 15.

»Environmental degradation has reached alarming levels and there is increasing consensus that the current model of economic growth is not sustainable. The concept of »green economy« has been proposed as a powerful means of enabling a global transition to sustainability. Sustainable development emphasizes not merely strong economic performance but a holistic, equitable and far-sighted approach that rests on a balanced consideration of social, economic and environmental goals and objectives in both public and private decision-making.«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 16.

»Education is at the heart of the 2030 Agenda for Sustainable Development and essential for the success of all SDGs. Recognizing the important role of education, the 2030 Agenda for Sustainable Development highlights education as a standalone goal (SDG 4) and also includes targets on education under several other SDGs, notably those on health; growth and employment; sustainable consumption and production; and climate change.«
UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable De-

velopment Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 24.

»An integrated and humanistic approach to education, as that presented in the 1996 Delors Report, is all the more relevant in today's world where sustainability has become a central concern of global development. The dimensions of sustainable development, in which economic growth is guided by environmental stewardship and concern for social justice, require an integrated approach to education that addresses multiple social, ethical, economic, cultural, civic and spiritual dimensions.«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 38.

»[N]ot all kinds of education support sustainable development. Education that promotes economic growth alone may well also lead to an increase in unsustainable consumption patterns. The now well-established approach of Education for Sustainable Development (ESD) empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations.«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 7.

In den Texten der UNESCO übernimmt *sustainable development* als Element wiederkehrend die Rolle eines Bindeglieds zwischen *economic growth* und *environmental stewardship*. Trotz der Erkenntnisse, dass der gegenwärtige Grad der Umweltzerstörung einen alarmierenden Stand aufgrund des gegenwärtigen Modells einer auf Wachstum basierenden Ökonomie erreicht hat, halten die von ihr (der UNESCO) narrativ gestützten Strategien der globalen Bildungsbestrebungen am Entwicklungsmodell des *ökonomischen Wachstums* fest. Dies zeigt sich vor allem an den mit dem *SDG 4* immer wieder verzahnten *SDG 8* im Umkreis des Knotenpunkts *sustainable development*, was bewirkt, dass narrativ qualitative Bildung nicht ohne den Fokus auf die Förderung von »sustained, inclusive and sustainable growth« (*SDG 8*) zu denken ist (UNESCO 2017c: 18, 26).

Auch auf der darunter gelagerten diskursiven Ebene der Lernziele schreibt sich die Verbindung zwischen *sustainable development* und *economic growth* fort. So wird als kognitives Lernziel im Zusammenhang mit dem *SDG 8* von den Lernenden erwartet, dass sie das Konzept eines *sustainable economic growth* verstehen lernen, wobei alternative ökonomische Modelle hier nur als ein weiterer Wissensbestand auftreten, nicht aber als ernstzunehmende Alternativen in die Bildungsbestrebungen eingehen.³⁸ Dabei soll den Lernenden der Mythos vermittelt werden, dass ein von *Nachhaltigkeit* angetriebenes *Wirtschaftswachstum* es vermag, eine auf stetigem *Wachstum beruhende* Wirtschaft von ihren Folgen hinsichtlich Naturgefahren und Umweltzerstörung abkoppeln zu können.³⁹ Die Fallstri-

38 »The learner understands the concepts of sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work, including the advancement of gender parity and equality, and knows about alternative economic models and indicators.« (UNESCO 2017c: 26)

39 »The learner understands how innovation, entrepreneurship and new job creation can contribute to decent work and a sustainability-driven economy and to the decoupling of economic growth from the impacts of natural hazards and environmental degradation.« (UNESCO 2017c: 26)

cke, die durch solche Bildungsbestrebungen entstehen, bleiben in einer solchen Mythenbildung unbeachtet. Vielfältige Forschungen belegen bereits, dass jede Produktion zugleich immer »Kuppelproduktion« ist, was bedeutet, dass mit wachsendem »Output« auch die unerwünschten Kuppelprodukte steigen, wie z.B. die Emissionen von Treibhausgasen in die Atmosphäre, aber auch der nicht wiederverwertbare Müll (Altvater 2015: 16). Wirtschaften ist immer als ein »doppelter Prozess« zu begreifen, da die »Wertbildung und die Verwertung von Kapital« immer auch die »Transformation von Stoffen und Energie«, also Verbrauch von Natur bedeutet (Altvater 2015: 17). Das hat schließlich zur Folge, dass ungebremses und unreguliertes *ökonomisches Wachstum* auch zur übermäßigen Ausbeutung und Zerstörung immer knapper werdender natürlicher Ressourcen führt und zudem diese Prozesse auf bisher geschützte Territorien ausgeweitet werden. Die betroffenen Territorien sind oftmals von der weniger machtvollen lokalen (häufig indigenen) Bevölkerung bewohnt (Brand/Dietz 2015: 101f). Diese Prozesse finden nicht selten ungeachtet der natürlichen Grenzen des Planeten, des notwendigen Schutzes der Umwelt zu seinem Erhalt sowie entgegen der bürger*innenschaftlichen Einsprüche gegen die Vorhaben der dort wohnenden Bevölkerung mit ihrem spezifischen Kontextwissen statt. Werden diese wissenschaftlichen Erkenntnisse einer Kritik *wachstumsorientierten Wirtschaftens* nicht in die Bildungsbestrebungen einbezogen, bleibt das Bekenntnis zum *Umweltschutz* nur oberflächlich.

Dass es ein latentes Potenzial gibt, dass die Bildungsbestrebungen für *sustainable development* alternative Lebens- und Produktionsweisen stärker artikulieren könnten als die auf *Wachstum* basierenden Ansätze, beweist der von der UNESCO vorgeschlagene Themenpunkt »Green Economy« im Zusammenhang mit dem SDG 12 und seinem Fokus auf *sustainable consumption and production patterns*. Hier wird empfohlen, neben dem dominanten narrativierten Modell des *Green Growth* zumindest auch *Kreislaufwirtschaft* und *Postwachstum* als Themen zu bearbeiten (UNESCO 2017c: 35). Es bleibt eine Frage der zukünftigen Deutungskämpfe, diese Alternativen im Feld GB machtvoll sichtbar werden zu lassen.

Durch die Positionierung des Moments des *ökonomischen Wachstums* im Diskurs GB entstehen diskursive Allianzen der UNESCO mit den transnationalen Unternehmen, da letztere sich zunehmend in die Belange globaler Bildungsbestrebungen – in der Fallstudie beispielhaft die *Global Business Coalition for Financing Education* – organisiert einmischen, um die »Arbeitskräfte für morgen«, die die Unternehmen benötigen, durch Bildung im globalen Kontext vorbereiten zu lassen, um den Erhalt des *ökonomischen Wachstums* zu sichern.⁴⁰

40 »Millions of young people around the world are unemployed or underemployed, while employers have jobs they cannot fill. It is a challenge partially rooted in the growing mismatch between youths' skills and employer needs. If unaddressed, the problem will likely intensify as the Fourth Industrial Revolution (4IR) [...] Many members of the business community are already contributing to the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs). Similar to the UN effort, the goals of this report are to support inclusive and quality education for all and promote lifelong learning (SDG 4), and help support inclusive and sustainable economic growth, employment and decent work for all (SDG 8). This report assesses when and how the employees of tomorrow are preparing for 4IR today, as well as who is responsible for their preparation.« (GBC-Education/Deloitte 2018: 5)

b) Narratives Muster: ›Sustainable development‹ in Abgrenzung zu ›poverty‹

»Education is a key contributor to the reduction of inequality and poverty as it bequeaths the conditions and generates the opportunities for better, more sustainable societies.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 26.

»Major phenomena challenging sustainable development – be it climate change or persistent poverty – are all around us.«

UNESCO (2014): UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, S. 24.

»In an increasingly interconnected and interdependent world, there is a need for transformative pedagogy that enables learners to resolve persistent challenges related to sustainable development and peace that concern all humanity. These include conflict, poverty, climate change, energy security, unequal population distribution, and all forms of inequality and injustice which highlight the need for cooperation and collaboration among countries which goes beyond their land, air, and water boundaries.«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 11.

»There is no more powerful transformative force than education – to promote human rights and dignity, to eradicate poverty and deepen sustainability, to build a better future for all, founded on equal rights and social justice, respect for cultural diversity, and international solidarity and shared responsibility, all of which are fundamental aspects of our common humanity.«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 4.

» [...] we must invest in sustainable schools and plan for emergencies. [...] The Ebola crisis is a crisis of poverty, precipitated by lack of education and access to health information and services.«

GBC-Education; A World at School (2014): Ebola Emergency: Restoring Education, Creating Safe Schools and Preventing a Long-Term Crisis, S. 1f.

»Business cannot prosper in a society affected by poverty and inequalities, where the potential and talents of the future generation are denied at birth. This is why the Sustainable Development Goals appeal to businesses to play their part through a clear and compelling call to action [in education].«

GBC-Education (2016): Opportunities for Impact: The Business Case for Early Childhood Development, S. 7.

»Investing in early childhood development (ECD) makes business sense from scientific, economic, and equity standpoints. The earlier the investment in a child's growth and development, the higher the rate of return on that investment. Early investments offer the best opportunity for maximum impact, while simultaneously reducing the high costs of future interventions. ECD

is also critical to achieving nearly all of the Sustainable Development Goals, including ensuring quality education, eradicating poverty, improving nutrition, protecting health, achieving gender equality, promoting decent work for all, and fostering peaceful societies.»

GBC-Education (2016): Opportunities for Impact: The Business Case for Early Childhood Development, S. 10.

Sustainability wird im Feld GB regelmäßig in Abgrenzung zu *poverty* artikuliert. *Poverty* stellt von Seiten der UNESCO dabei ein beträchtliches Hindernis für *sustainable development* dar. Das Rahmenwerk *Bildung für nachhaltige Entwicklung* der UNESCO im Anschluss an Rio+20 sieht deshalb Armutsreduzierung als eines ihrer Hauptthemen vor.⁴¹ Zur Bewältigung der Problematik soll vor allem die »Kooperation« und »Kollaboration« zwischen den Ländern in der Hervorbringung einer auf *Nachhaltigkeit* ausgerichteten Bildung gestärkt werden. Die *Global Business Coalition for Financing Education* artikuliert zudem, dass *poverty* aus Krisen wie der Ebola Epidemie hervorginge, die wiederum durch einen »Mangel« an »Bildung« und dem Zugang zu »Dienstleistungen« ausgelöst werde, diese jedoch notwendig seien, um ein nachhaltiges Bildungs- bzw. Schulsystem aufzubauen (GBC-Education/A World at School 2014: 1f). Weiter sieht die Koalition deshalb die privaten Unternehmen in der Pflicht, in Bildung zu investieren, um Armut zu bekämpfen, weil nur dann die Kosten in diesen Gesellschaften und Orten gering gehalten werden könnten. Die Koalition vertritt dabei die Position, dass je früher in Bildung investiert und diese angesetzt wird, desto höher später die »Rentabilität« für Unternehmen und desto geringer die Kosten für zukünftige Interventionen seien. Solcherlei Engagement wird ihnen nach als unausweichlich zur Erreichung der *SDGs* betrachtet (GBC-Education 2016: 7, 10).

Was sich hier erkennen lässt, ist, dass *poverty* von globaler unternehmerischer Seite und den Vertreter*innen der Nationalstaaten auf globaler Ebene zu Beginn des 21. Jahrhunderts dazu dient, ein narratives Muster zu stützen, welches die systematischen Strukturen zur Hervorbringung von *poverty* unsichtbar hält. Eine kapitalistische Struktur, die auf einer ungleich strukturierten Internationalen Arbeitsteilung und ihren Vorteilen für bestimmte Länder und Gruppen, ungleichen Handelsregeln, armutsverursachenden Privatisierungen öffentlicher Güter sowie fehlenden transnationalen Mitbestimmungsstrukturen aufbaut, steht nicht in der Kritik der hegemonialen Bildungsbestrebungen in globaler Dimension, um *poverty* zu reduzieren. Vielmehr werden die Probleme von *poverty* als ein Mangel an Bildung und dem adäquaten Zugang zu Informationen und Dienstleistungen für die Individuen gedeutet. Wie schon Andreotti in einer Untersuchung im Bereich GB in England feststellte, lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass gerade die Verbindung zwischen der »Akkumulation von Wohlstand« auf der einen Seite und der Hervorbringung von *poverty* auf der anderen, im hegemonialen Diskurs keinerlei Beachtung findet (s. auch Andreotti 2008: 54). Es wird nicht die Beteiligung der Bildungsprozesse in der Reproduktion von *poverty* in den Blick genommen,

41 »ESD relates to the environmental, social and economic pillars of sustainable development in an integrated, balanced and holistic manner. It equally relates to a comprehensive sustainable development agenda as contained in the outcome document of Rio+20, which includes, among others, the interrelated issues of poverty reduction, climate change, disaster risk reduction, biodiversity, and sustainable consumption and production. It responds to local specificities and respects cultural diversity.« (UNESCO 2014d: 33)

sondern vielmehr der Beitrag der Bildung für Lösungen auf individueller Ebene, welche letztlich auf das reibungslose Funktionieren einer kapitalistischen Wirtschaftsweise mit ihrer ungleichen Struktur in den Zeiten einer neoliberal-postkolonialen Globalisierung abzielen. Ohne die Bedeutung der Strukturen der Ungleichheit für die Funktion der kapitalistischen Weltwirtschaftsweise und die Gestaltungsmöglichkeiten für Veränderungen unter den Bedingungen einer neoliberal-postkolonialen Globalisierung angemessen zu beleuchten, kann GB ihre Rolle zur Reduzierung und Bekämpfung von *poverty* nur überschätzen.

- c) Narratives Muster (Kausalität): GB für ›sustainable development‹ als Gegenmittel zum ›climate change‹

»ESD entails integrating into the curriculum critical issues such as climate change, biodiversity, disaster risk reduction and sustainable consumption and production, which will become increasingly important on the post-2015 sustainable development agenda. It promotes responsible global citizenship and innovations needed for transition to greener societies.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 47.

»Policymakers working in climate change, disaster risk reduction, sustainable consumption and production, biodiversity, and other sustainability challenges are invited to recognise and to adopt ESD to tackle these issues.«

UNESCO (2014): UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, S. 17.

»The momentum for ESD has never been stronger. Global issues— such as climate change— urgently require a shift in our lifestyles and a transformation of the way we think and act. To achieve this change, we need new skills, values and attitudes that lead to more sustainable societies.«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 1.

»Education for Sustainable Development enables learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations. UNESCO develops teaching and learning materials on issues such as climate change, biodiversity, disaster risk reduction and sustainable consumption and production. The materials aim to equip learners with skills for ›green jobs‹ and motivate citizens to adopt more sustainable lifestyles.«

UNESCO (2017): Education transforms lives, S. 14.

»In an increasingly interconnected and interdependent world, there is a need for transformative pedagogy that enables learners to resolve persistent challenges related to sustainable development and peace that concern all humanity. These include conflict, poverty, climate change, energy security, unequal population distribution, and all forms of inequality and injustice which highlight the need for cooperation and collaboration among countries which goes beyond their

land, air, and water boundaries.«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 11.

Climate change und seine Folgen, wie z.B. die globale Erhitzung und der Verlust der Biodiversität, werden als eine der wesentlichsten von Menschen verursachten Probleme und Gründe im Diskurs GB benannt, um mithilfe einer auf *sustainable development* ausgerichteten Bildung auf diese zu reagieren.⁴² Die tiefe Sedimentierung des narrativen Musters im Bildungsbereich muss dabei im Zusammenhang mit starken institutionellen Verdichtungen im gesamten UN-Kontext bzgl. der Problematik des *climate change* gesehen werden. So weist auch die eigens gegründete internationale naturwissenschaftliche Arbeitsgruppe der UN zum Klimawandel (*UN Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC*) auf die Unbestreitbarkeit der Klimaerwärmung hin und bekräftigt, das deren Ursprung menschengemacht ist (IPCC 2007: 5, 13 in Selby 2009: 279). Die mit dem narrativen Muster aufkommenden Handlungsanweisungen unterscheiden sich je nach Zielgruppe entlang gesellschaftlicher und geographischer Positionierung.⁴³

So richtet sich der Handlungsbedarf der Bildung im Kontext von *sustainability* zum einen hinsichtlich privilegierter Gruppen auf den Abbau »ökologisch schädlicher Lebens- und Verhaltensweisen« und versucht zum anderen »nachhaltige Lebens- und Konsummuster« zu fördern. Vom Klimawandel besonders betroffene Gruppen insbesondere in »ärmeren Ländern« wie z.B. indigenen Gruppen soll eher dabei geholfen werden, sich an die Folgen anzupassen,⁴⁴ anstatt die Ursachen dafür politisch zu be-

42 Hierfür spricht zudem auch das von der UNESCO verlegte und von David Selby und Fumiyo Kagawa erstellte Bildungsmaterial mit vielfältigen Methoden für die Lehrer*innenbildung zum Thema *climate change* und die Bearbeitung des Themas in Bildungssituationen (Selby/Kagawa/Sustainable Frontiers 2013).

43 »Education is part of the solution to global environmental problems. People with more education tend not only to be more concerned about the environment, but also to follow up that concern with action that promotes and supports political decisions that protect the environment. By improving knowledge, instilling values, fostering beliefs and shifting attitudes, education has considerable power to change environmentally harmful lifestyles and behaviour. Education can encourage people to use energy and water more efficiently and recycle household waste. In poor countries affected by climate change, education helps people adapt to its effects.« (UNESCO 2013a: 22)

44 Manche Ansätze einer Bildung für »Nachhaltigkeit« gehen jedoch »affirmativ« mit der Deutung von »Anpassung« um. Auf der lokalen Ebene, wird in diesen Ansätzen versucht, unter den benachteiligten Gruppen Kompetenzen zu entwickeln, die zwar die konkreten negativen Folgen des Klimawandels für die Betroffenen durch »Anpassung« abfangen sollen, jedoch in einem weiteren Schritt ermächtigende Handlungen stärken, sich vor privilegierteren und handlungsmächtigeren Organisationen und Ländern hörbar zu machen: »Education for Sustainable development (eSd) is an approach that may help tongan people [indigenous people in Polynesia] to firstly free themselves from the burden of wrongdoing when a changing climate world impacts negatively on their subsistence lives. Secondly, it may assist them in studying the changes in the weather pattern, to adjust the timing of the different stages of seedling, planting, harvesting and storing of the ufi [yams]. the third [sic!] benefit of eSd is that it will equip them with knowledge and strategies that they can use to articulate their perspectives and lobby their local authorities for change. Eventually with appropriate (adult) education, local people may mobilise to present their cases to the organisations and countries that can advocate to make a difference to the negative changes in weather patterns globally. this [sic!] may improve the poor harvest of ufi.« (Vaiotele 2012: o.S.)

kämpfen. Gerade letzteren werden damit nur passive Subjektpositionen gegenüber dem *climate change* – da wenig mit den verantwortlichen Strukturen in Konflikt gehende – zugestanden.

Das durch die UNESCO gestützte narrative Muster, welches *climate change* als eines der wesentlichen Motivationen des Handelns einer Bildung für *sustainable development* artikuliert, beinhaltet bereits Begrenzungen für die Vorstellungskraft den *Klimawandel* und seine Effekte durch Bildung adäquat zu adressieren. Ohne die Adressierung der imperial strukturierten »kapitalistischen Lebens- und Produktionsweise« mit ihren Kuppelungseffekten eines permant auf Wachstum ausgerichteten Weltwirtschaftssystems, ihren steigenden Tendenzen eines Extraktivismus, ihrer auf steigendem Konsum und Ressourcenverbrauch beruhende Lebens- und Wirtschaftsweise, der Externalisierung der verursachten Kosten und Probleme sowie der »epistemischen Gewalt« und »kognitiven Ungerechtigkeit«, ⁴⁵ die es zahlreichen bestehenden alternativen Lebens- und Produktionsweisen nicht erlaubt, handlungsmächtig an der Veränderung, der für den *climate change* verantwortlichen Strukturen, wirksam Einfluss zu nehmen, können die schädlichen Effekte des *Klimawandels* nicht aufgehalten werden. Die durch das narrative Muster gestützte Begrenzung einer tiefergreifenden Kritik der imperial strukturierten kapitalistischen Lebens- und Produktionsweise sowie der »kognitiven Ungerechtigkeit« durch einen »kapitalistischen Realismus« (Fisher 2013: 8) stützt so gesehen zum einen bei den in den Bildungsprozess Involvierten das »weitverbreitete Gefühl, dass der Kapitalismus nicht nur das einzig gültige politische und ökonomische System darstellt« sondern bestätigt andererseits auch, dass es im hegemonialen Raum GB »fast unmöglich geworden ist, sich eine kohärente Alternative dazu überhaupt vorzustellen« (Fisher 2013: 8) bzw. diese durch mächtige und stark institutionalisierte globale Bildungsbestrebungen in einer breiten Öffentlichkeit auch zu fördern. David Selbys Schlussfolgerungen in seinen Untersuchungen zur UNESCO Dekade *Education for Sustainable Development (ESD)*

45 »Soziale Ungerechtigkeit« beruht nach Sousa Santos immer auch auf einer »kognitiven Ungerechtigkeit«. Durch die fortdauernde Schaffung von historisch bedingten, ausschließenden Hierarchien zwischen Menschen, ihren Vergangenheiten und ihrem Wissen ist nach Sousa Santos eine »kognitive Ungerechtigkeit« entstanden, die die »soziale Ungerechtigkeit« stützt. Dadurch dass alles Wissen und alle Wissensformen immer eine »Unvollständigkeit« aufweisen, kann diese nur durch den Dialog zwischen verschiedenen Wissensarten und -formen überwunden werden. Erst ein Dialog zwischen ihnen kann zu einer dynamischen Praxis der Überwindung ihrer jeweiligen Ignoranz führen, wodurch eine gleichheitliche Ko-Präsenz und das Ineinanderfließen der Pluralität aller heterogenen Wissensformen und Erfahrungen auf der Welt ermöglicht werden könnte (Santos 2014: 188ff). Dies bedeutet eben nicht »jeder Art von Wissen die gleiche Gültigkeit zuzuschreiben, sondern vielmehr eine pragmatische Diskussion zwischen alternativen, gültigen Kriterien zu ermöglichen, ohne sofort zu disqualifizieren was nicht in den erkenntnistheoretischen Kanon« des dominanten Wissens passt (ebd.: 190). Um eine nicht-schädliche Beziehung zur Natur ermöglichen, die die Grenzen des Planeten nicht permanent überschreitet, würde dies in Bezug auf den Knotenpunkt *climate change* bedeuten, in der Diskussion jenes Wissen zuzulassen, das über den Kanon der »Imperialen Lebens- und Produktionsweise« hinaus geht. Damit müssten jedoch eine Vielzahl alternativer Ansätze ernsthaft und nicht disqualifizierend mit in die Diskussion aufgenommen werden, welche von Wissensformen des Umweltaktivismus, der kritischen Umweltwissenschaften bis hin zu indigenen Ansätzen reichen.

2005–2014, scheinen in der Betrachtung des narrativen Musters auch nach dem Beginn der *Agenda 2030* immer noch aktuell:

»We face a confluence of crises yet, as we seek learning ways out of *unsustainability*, our *sustainability* education tends too stay in the comfortable arc of light cast by ›business as usual‹ where we can easily delude ourselves into thinking we will find the key to a sustainable future.« (Selby 2015b: 25f)

- d) Narratives Muster: ›human rights‹ als Voraussetzung und wesentlicher Bestandteil einer Bildung für ›sustainable development‹

»Education is both a basic human right and a vector for the realization of other human rights and international development objectives, as it has a direct impact on poverty reduction, health promotion, gender equality and environmental sustainability [...]«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 30.

»Education can empower learners of all ages and equip them with values, knowledge and skills that are based on and instil respect for democracy, human rights, social justice, cultural diversity, gender equality and environmental sustainability.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 14.

»Education is relevant to understand and resolve social, political, cultural and global issues. This includes the role of education in supporting peace, human rights, democracy, equity, acceptance of diversity, and sustainable development.«

DVV-International (2014): Education for Global Citizenship, S. 112.

»Socio-Emotional – Learners experience a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, based on human rights [...] Behavioural – Learners act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world [...]«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 22.

»Education is a fundamental human right and a public good, key to ending poverty and building an equitable and sustainable future. As such, education has a unique role within the new development agenda: it has the power to underpin transformative change, providing opportunity, hope and protection to the lives of hundreds of millions of people worldwide.«

GCfE (2015): Time to get it right: Lessons from EFA and the MDGs for education 2016–2030, S. 1.

»Examples of GCE related variables and questions Knowledge and skills: [...]»

Attitudes and values:

- Global identity and openness (e.g. Level of agreement with a statement ›A benefit of the internet is that it makes information available to more and more people worldwide‹)
- Willingness to help others

- *Acceptance of universal human rights, equality*
- *Sustainable development*
- *Anti-fatalistic attitudes (e.g. Level of agreement with statement ›people can do little to change life‹) [...]».*

UNESCO (2014): *Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century*, S. 37.

»The renewed attention to the purpose and relevance of education for human development and economic, social and environmental sustainability is a defining feature of the SDG4-Education 2030 agenda. This is embedded in its holistic and humanistic vision, which contributes to a new model of development. That vision goes beyond a utilitarian approach to education and integrates the multiple dimensions of human existence[v]. It understands education as inclusive and as crucial in promoting democracy and human rights and enhancing global citizenship, tolerance and civic engagement as well as sustainable development [...]».

UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all*, S. 26.

»Suggested topics for SDG 4 »Quality Education« [...] Education as a public good, a global common good, a fundamental human right and a basis for guaranteeing the realization of other rights [...]».

UNESCO (2017): *Education for sustainable development goals: learning objectives*, S. 19.

»DC-Cam developed and implemented a broad public education initiative that included curriculum development; teacher training at public, secondary and higher education levels; publication and dissemination of professionally designed student and teacher texts and instructional manuals; and a spectrum of education programmes that extended over the entire country. The initiative has become a standard component of public education at all levels and of continuing adult education. The initiative's vision inspires Cambodians at all levels that their rapidly globalizing country must also embrace the important challenges of sustainable growth, democratic integrity, human rights and the rule of law.«

UNESCO (2017): *Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide*, S. 51.

Human rights werden im Zuge des narrativen Musters als Voraussetzung oder als wesentlicher Bestandteil einer Bildung für *sustainable development* verkettet. Damit wird *sustainable development* mit dem anderen hegemonialen Signifikanten *human rights* des breiteren politischen Diskurses zu globalen Fragen in den Zusammenhang gestellt. Dies ist insofern erfolgreich, als zahlreiche Akteur*innen in den Global Governance-Strukturen neben der UNESCO wie z.B. die *Global Campaign for Education* oder zahlreiche Beiträge in AED diese narrative Verknüpfung aufgreifen, um so ihre Arbeit zu rechtfertigen. Menschenrechte stehen seit der Kodifizierung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* 1948 und ihren Modifizierungen seitdem für einen »international zunächst »nur«

moralisch verbindlichen Rechtsraum, in dem vergleichbare oder gleiche Standards gelten.« (Wintersteiner et al. 2014: 13) Diese unterstützen, dass im Rahmen des UN-Systems heute bestimmter Missbrauch von Macht im internationalen Staatensystem international verurteilt und zum Teil eingeschränkt werden kann (ebd.: 13). Problematisch bei einem Aufgreifen des narrativen Musters und seinem Fokus auf die Menschenrechte ist jedoch, wenn die Fallstricke, die damit zusammenhängen, unhinterfragt bleiben.

Zum einen hat Spivak darauf hingewiesen, dass auf der Ebene der Praxis von *Menschenrechtsinterventionen* diese sich in den seltensten Fällen mit den untersten sozialen Schichten – die Ärmsten der Armen auf dem Land im Globalen Süden – engagieren, indem sie sich ernsthaft auf pädagogische Art und Weise mit ihren »Gefühlsstrukturen« auseinandersetzen, um eine »zwangsfreie Neuordnung des Begehrens ohne Garantien« zu ermöglichen (Sharpe/Spivak 2003: 614f; Spivak 2004: 526f, 2008b: 12). Denn dies würde bedeuten in erster Linie eine Bildung anzustoßen, die über die Aktivierung einer ethischen Verantwortung gegenüber dem Anderen die politischen Gewohnheiten eines demokratisch zivilgesellschaftlichen Engagements bei den »unteren Schichten« aufbaut und stärkt (Andreotti 2007: 74). Grundlegend, so Spivak weiter, können auch gute Dinge auf der UN-Ebene in Bezug auf *menschenrechtsgestützte Interventionen* durchgesetzt werden, jedoch sind dabei immer auch ihr immenser Ressourcenverbrauch und ihre Schwäche aufgrund der Uneinklagbarkeit der unzähligen Deklarationen mit einzubeziehen. Viele dieser Interventionen haben oftmals mehr den Anlass im Blick anstatt die langfristigen Folgen, da sie sich häufig eher an dem Enthusiasmus der privilegierten *Menschenrechts-Aktivist*innen* ausrichten und dahinter die entmachteten Gruppen der Welt vergessen (Sharpe/Spivak 2003: 614f). Es braucht nach Spivak deshalb vielmehr einen »infrastrukturellen Wandel« im Feld globaler Bildungsbestrebungen, der die »neue globale Kultur« des *Menschenrechtsaktivismus*, wie er in vielen UN-Institutionen und INGOs praktiziert wird, stärker in den Fokus der Kritik rückt, da hier oftmals innere Differenzen, die für einen Wandel wichtig sind, übergangen werden. Damit sind Differenzen gemeint, die durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Bewegung im Raum der »Internationalen Arbeitsteilung« vom Land zur Stadt und vom Feld ins Gericht hervorgebracht werden. Die infrastrukturelle Differenz die diese Räume kennzeichnet, entscheidet wiederum, wie die Aushandlungen der sexuellen Differenz und das Verhältnis zwischen dem Heiligen und dem Profanen ausgetragen werden können (ebd.: 618). Für globale Bildungsbestrebungen, die die Durchsetzung und Stärkung der *human rights* fördern, gelte es deshalb, so Spivak, einer klassenfixierten Differenz mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als einer grob definierten nationalen, geografisch positionierten Differenz (ebd.: 617f).

Hinzu kommt, dass die Begrenztheiten der *human rights*, so wie wir sie in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit vorfinden, im Zuge von Bildungsbestrebungen mit in Betracht gezogen werden müssen, um weiterführende Demokratisierungsprozesse durch Bildung zu ermöglichen. Zum einen geht die Idee der Universalität der *Menschenrechte*, wie sie im hegemonialen Sinne verstanden wird, mit einer spezifischen liberalen und vom Westen hervorgebrachten Konzeption einher. Dies ist insofern problematisch, weil die liberal-demokratische Konzeption der *Menschenrechte* mit ihrem starken Fokus auf die individuellen Freiheiten in einer antagonistischen Beziehung zu den notwendigen Zielen einer sozialen und redistributiven Gerechtigkeit steht, welche ebenso Teil einer

Demokratisierung, die sich als radikal versteht, sein muss (Ossome 2014: 279–283). Die Problematik ausstehender Demokratisierung aufgrund liberal verfasster *Menschenrechte* stellt sich in postkolonialen Kontexten um so dringlicher, da hier Machtdynamiken und die Einschränkungen durch den Liberalismus noch viel häufiger und vehementer die Mechanismen einer sozialen und redistributiven Gerechtigkeit untergraben. So finden in den eng gefassten *Menschenrechts*diskursen zwar immer wieder Forderungen nach individuellen »Freiheitsrechten« in die (internationale) Öffentlichkeit Einzug, jedoch verschlechtern sich stetig die ökonomischen und sozialen Bedingungen unter denen der Großteil der Menschen in den Postkolonien in Zeiten des Neoliberalismus zu leben hat, da dies den Rückzug des Staats aus der Verantwortung für redistributive Mechanismen bedeutet (ebd.: 279–283). Im Anschluss an Chantal Mouffe, so Ossome, ließe sich sagen, dass das Problem hierbei gerade darin besteht, dass die unhinterfragte Artikulation der *Menschenrechte* mit dem Liberalismus zu einer »extremen« Privilegierung des Pluralismus führt, was wiederum im Bereich des Rechts verschleiert, dass einige Rechte immer auf dem Ausschluss und der Unterordnung Anderer beruhen. In den Postkolonien leiden vor allem diejenigen unter dem Rückzug des Staats aus der Verantwortung für redistributive Mechanismen, die sich durch ihren geringen Zugang zu Markt, Gericht, politischen Entscheidungen etc. auszeichnen und als Subjekte in einem liberal verfassten demokratischen Regime unerwünscht sind und deshalb nur bedingt von der Ausweitung der »Freiheitsrechte« profitieren (ebd.: 280f).

Jegliche Forderungen nach einer gerechteren Verteilung von Verfügungsgewalt über Ressourcen und Zugänge zu Lebenschancen in allen gesellschaftlichen Bereichen werden wiederum mit staatlich genehmigter Gewalt unterbunden, mit der Rechtfertigung »Recht und Ordnung« zu bewahren. Dieser Konflikt, der durch die unhinterfragte Anwendung liberal verfasster *Menschenrechte* in vielen Postkolonien wirkt, führt vielmehr zur Reproduktion von Rechtsverletzungen anstatt diese zu lösen, so Ossome. Faktoren dafür sind, dass nur Forderungen als Teil der Demokratisierungsprozesse anerkannt werden, welche »konform« mit der politisch-kulturell-ökonomischen Realität sind, in denen die auf das Individuum gerichteten liberal verfassten Menschenrechte wirken, dabei jedoch den strukturellen Ausschluss vieler aus dem Zugang zum Markt sowie die vielen anderen Forderungen unkenntlich machen, welche nicht in die politisch-ökonomische Norm passen (ebd.: 279–283). Hinzu kommt, dass gerade die spezifische ahistorische Sprechweise der *Menschenrechte* es so schwer macht, die vollständigen Bedingungen der Ungerechtigkeit, die durch spezifische historische Vermächtnisse in den Postkolonien wie Kolonialismus, Imperialismus und Neokolonialismus entstanden sind, adäquat zu adressieren (ebd.: 281). Bei den *Menschenrechten* in ihrer hegemonialen liberal-westlichen Form haben wir es deshalb in Bezug auf ihre »Universalität«, wie Laclau beschreibt, mit

»einem universell gewordenen Partikularen [...] [zu tun], dessen partikularer Inhalt durch die Integration einer Vielzahl von Differenzen weitestgehend geleert ist, weil es gelingt ›Äquivalenzketten in eine ansonsten rein differentielle Welt einzuführen‹ ohne die Differenzen vollständig auszulöschen.« (Laclau 2002: 92 zit.n. Dzudzek 2013: 214)

Nach Laclau könnte diese liberale Besetzung der *Menschenrechte* als eine »relative Universalisierung« benannt werden (Laclau 2013a: 92).

Trotz dieser westlich-liberalen »Universalität« wäre es hinsichtlich der Demokratisierung fraglich, sich von den *Menschenrechten* ganz abzuwenden, da diese nach Sousa Santos zwar oft im Dienste ökonomischer und geopolitischer Interessen der hegemonialen kapitalistischen Staaten standen, jedoch der *Menschenrechtsdiskurs* immer auch zur Verteidigung der Unterdrückten artikuliert werden kann (Santos 2009: 97f, 105). Eine sich als radikal demokratisch verstehende Bildungsarbeit, welche auf die *Menschenrechte* nicht verzichten möchte, aber trotzdem den Anspruch hat, die westliche Hegemonie und ihr Anspruch auf »Universalität« in Frage zu stellen, müsste demgemäß Betrachtungen des gegen-hegemonialen *Menschenrechtsdiskurses* einbeziehen und nicht in eine einfache Oppositionsbildung verfallen. Denn dieser setzt sich mit dem Phänomen kultureller Besonderheit auseinander und bietet eine Pluralität an Lesarten des Begriffs »menschlicher Würde« an (ebd.: 104–108). Eine gegen-hegemoniale »mestizische« Neukonzeption des *Menschenrechts*, so Sousa Santos, müsste deshalb für unsere heutige globalisierte Zeit »progressiv multikulturell« sein, im Sinne einer Konzeption »that instead of resorting to false universalism, organizes itself as constellation of locally and mutually intelligible local meanings, networks of empowering normative references.« (ebd.: 108) Eine gegen-hegemoniale *Menschenrechtspolitik* bedarf also der Etablierung einer Balance zwischen globaler Kompetenz und lokaler Legitimität (ebd.: 99). Im Sinne der Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe geht es anders gesagt um die Suche nach »funktionalen Äquivalenten der Menschenrechte« (Mouffe 2016b: 165), d.h. um die Äquivalenzierung verschiedener Lesarten menschlicher Würde. Eine radikaldemokratische Bildung im globalen Kontext, so sie sich denn für die *Menschenrechte* für ein *sustainable development* einsetzt, hätte genau diesen Anspruch zu erfüllen: Ein Lernen zu stärken, welches es ermöglicht, die verschiedenen (lokalen) Lesarten menschlicher Würde in einem mannigfaltigen (globalen) Netzwerk ermächtigender normativer Referenzen um den Knotenpunkt *Menschenrechte* herum, neu zu artikulieren.

- e) Narratives Muster: Äquivalenzsetzung von Bildung für ›sustainable development‹ mit einer Bildung für den Aufbau und Erhalt von ›peace‹

»Education must also be relevant in answering the big questions of the day. Technological solutions, political regulation or financial instruments alone cannot achieve sustainable development. It requires transforming the way people think and act. Education must fully assume its central role in helping people to forge more just, peaceful, tolerant and inclusive societies.«

Ban Ki-moon (2012): Education First. An Initiative of the United Nations Secretary-General, S. 20.

»Chapter 3 defines peace and sustainable development as the overarching education mission of UNESCO. It explains how the vision and mission translate into programmatic actions for 2014–2021.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 10.

»It will require a wholesale change in the way we think and the way we act—a rethink of how we relate to one another and how we interact with the ecosystems that support our lives. To create a world that is more just, peaceful and sustainable, all individuals and societies must be equipped and empowered by knowledge, skills and values as well as be instilled with a heightened awareness to drive such change. This is where education has a critical role to play.«

UNESCO (2014): UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, S. 8.

»Education is recognized as the foundation for sustainable development, promoting inclusive human development, economic growth, environmental sustainability, peace and security.«

UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 15.

»In an increasingly interconnected and interdependent world, there is a need for transformative pedagogy that enables learners to resolve persistent challenges related to sustainable development and peace that concern all humanity.«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 11.

»Core conceptual dimensions of global citizenship education: To act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 15.

»We reaffirm that education [...] is essential for peace, tolerance, human fulfilment and sustainable development.«

UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 7.

»An empowering education is one that builds the human resources we need to be productive, to continue to learn, to solve problems, to be creative, and to live together and with nature in peace and harmony. When nations ensure that such an education is accessible to all throughout their lives, a quiet revolution is set in motion: education becomes the engine of sustainable development and the key to a better world.«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 32.

»We also have to reject learning systems that alienate individuals and treat them as commodities, and of social practices that divide and dehumanize people. It is crucial to educate in such values and principles if we are to achieve sustainability and peace.«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 38.

»Learning objectives for achieving the SDGs: SDG 16 |Peace, Justice and Strong Institutions | Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels [...]«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 42.

»Learning objectives for SDG 4»Quality Education«: The learner understands that education can help create a more sustainable, equitable and peaceful world.«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 18.

»[...] Adult Education is essential if no-one is to be left behind, is vital for achieving sustainable development, for transforming economies, for building peace and holding public institutions to account.«

David Archer (2013): If we don't look at how to finance Adult Education, we can forget about the post-2015 agenda, in: Adult Education and Development, Jg. 2013, Nr. 80, S. 65.

»Any definition and theory of global citizenship as a model of intervention to promote global peace and sustainable development should address what has become the trademark of globalisation: cultural diversity. Therefore, global citizenship should rely on a definition of global democratic multicultural citizenship.«

Carlos Alberto Torres; Jason Nunzio Dorio: The do's and don'ts of Global Citizenship Education, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 6.

»Phouvong Manivong, Laos: We are part of the world. If we would like to be sustainable as mankind, we have to look after our planet, stop disturbing each other, live together peacefully and stop thinking that for example this bottle of water belongs to me or you, it belongs to all of us.«

Phouvong Manivong (2015): Citizens' voices Part II, in: Adult Education and Development, Jg.2015, Nr. 82, S. 50.

»Delegation of the European Union – Uganda: Karamoja was for a long time considered a conflict zone with a heavy military and police presence to suppress the violent raiding and ambushes. The Government of Uganda and international development partners have over the years offered peaceful and more sustainable alternatives to cattle theft and pillage, with increasing success. The introduction of more sedentary lifestyles, better access to education and health services, along with economic alternatives to traditional pastoralism, have given people in the region more possibilities.«

Stefan Lock (2015): A warrior who wants to write, in: Adult Education and Development, Jg.2015, Nr. 82, S. 73.

Im Diskurs findet sich auf breiter Akteur*innenebene das narrative Muster wieder, welches eine Bildung für *sustainable development* mit dem Aufbau und Erhalt von *peace* äquivalent setzt. Vielfach wird betont, dass Bildung ein machtvolleres Mittel ist »of strengthening *sustainable development* and can help counter some of the factors [...] that threaten *peace* and stability.« (UNESCO 2014c: 30) Bildung ist für die UNESCO eine »top priority because it is a basic human right and the foundation on which to build *peace* and drive *sustainable development* [...]« (UNESCO 2017a: 3) und deshalb ist es »crucial to educate in such values and principles if we are to achieve *sustainability* and *peace*.« (UNESCO 2015b: 38) Die Förderung einer »culture of *peace*« durch eine Bildung für *sustainable development* ist zudem als Zielvereinbarung durch das SDG 4.7 in die *Agenda 2030* der Vereinten Nationen eingeschrieben (UNESCO et al. 2015: 21).

Die Artikulation des Aufbaus und des Erhalts von *sustainable development* und *peace* gleichermaßen bilden damit eine machtvolle Verknüpfung zweier wesentlicher Momente einer Bildung in globaler Dimension. Der Knotenpunkt *sustainable development* kann durch die Äquivalenzsetzung seine stabilisierende Funktion der diskursiven Formation einer GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts stärken. Erhalt und Aufbau von *peace* ist, da es zu der Ursprungs- und Gründungserzählung der UNESCO gehört, ein notwendiger Bestandteil der diskursiven Formation Globaler Bildung bis heute und verleiht dem Diskurs die Möglichkeit, Kontinuität in der Arbeit am Bildungsbegriff zu repräsentieren:

»UNESCO was created in the aftermath of the Second World War to contribute to world *peace* and security. »Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of *peace* must be constructed.« (UNESCO 2014c: 30)

Von der Ursprungserzählung ausgehend greift das narrative Muster auch im Bildungsbereich der UNESCO auf eine langjährige Geschichte zurück. Eingebettet in »the four pillars of education«, welche im 1996 erschienenen Delors Reports (Delors et al. 1996: 37) entwickelt wurden, ist der Anspruch diese auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu re-interpretieren und zu bewahren (UNESCO 2015b: 39). Es ist vor allem die Säule »learning to live together«, die für den Aufbau und Erhalt von *Frieden* eine zentrale Rolle bei der diskursiven Konstitution *friedensbezogener* Lernprozesse spielt: »by developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence – carrying out joint projects and learning to manage conflicts – in a spirit of respect for the values of pluralism, mutual understanding and *peace*.« (Delors et al. 1996: 37) Die diskursive Formierung der UNESCO globalen Bildungsbestrebungen enger mit einem Engagement für *Frieden* zu verknüpfen, geht jedoch bereits auf den im Jahr 1972 veröffentlichten Bericht *Learning to be: the world of education today and tomorrow* zurück (Faure et al. 1972: 236).

Seine endgültige Popularität, so Fumiyo Kagawa, erreichte das Konzept »Peacebuilding« im gesamten UN-Kontext durch den Bericht *An Agenda for Peace* (UN 1992b), in dem Verantwortungen und Reaktionen der UN und der internationalen Staatengemeinschaft im Falle gegenwärtiger bewaffneter Konflikte dargestellt werden. »Post-conflict peacebuilding«⁴⁶ wird hier als »action to identify and support structures which will tend

46 Kagawa unterscheidet den gegenwärtigen Diskurs einer friedensorientierten Bildung in »post-conflict situations« in zwei Strömungen: Die Erste ist die *conflict sensitive education*, welche versucht

to strengthen and solidify *peace* in order to avoid a relapse into conflict« beschrieben (UN 1992b: 21 zit.n. Kagawa 2015: 148).

- f) Narratives Muster (Äquivalenz): Äquivalenzsetzung von ›sustainable development‹ und ›gender equality‹ im Rahmen GB

»We are convinced that if we do not meet young people's calls for good quality comprehensive sexuality education, we will not achieve the Sustainable Development Goals (SDGs) we have set for 2030, and the commitment that has been made to leave no one behind. With this in mind, we are committed to supporting countries to apply the Guidance, and hope that teachers, health educators, youth development professionals, sexual and reproductive health advocates and youth leaders – among others – will use this resource to help countries to realize young people's right to education, health and well-being, and to achieve an inclusive and gender equal society.«

UNESCO et al. (2018): International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach, S. 3.

»GCED aims to equip learners of all ages with those values, knowledge and skills that are based on, and instil respect for, human rights, social justice, diversity, gender equality and environmental sustainability.«

UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 16.

»Learning objectives for teachers to promote ESD [...] Understand how cultural diversity, gender equality, social justice, environmental protection and personal development are integral elements of ESD and how to make them a part of educational processes [...].«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 52.

die Konfliktrisiken zu minimieren, indem sichergestellt wird, dass Bildung die bestehenden Ungleichheiten nicht verstärkt und die Spannungen und Spaltungen noch verschlimmert. Die Zweite wiederum bezeichnet Kagawa als *peacebuilding education*. Diese geht über das Prinzip »do no harm« hinaus, dadurch dass sie auf die kulturelle, soziale, politische und ökonomische Transformation auf allen Ebenen abzielt. Dazu adressiert sie die Triebkräfte des Konflikts und versucht die Machtverhältnisse innerhalb der vom Konflikt geprägten Gesellschaften zu verändern (Kagawa 2015: 150). *Peacebuilding education* zielt damit auf ermächtigende Prozesse von unten ab, welche von den kriegsgebeutelten Gemeinschaften selbst angetrieben werden und sich auf ihre Erfahrungen und Fähigkeiten stützen. Dabei soll die Bildung eine angewandte, unmittelbare und relevante Bedeutung für die Gemeinschaften besitzen und kann deshalb nicht nur auf formale Bildungsprozesse und Altersgruppen beschränkt sein, um möglichst viele zu erreichen. Im optimalen Falle umfasst diese deshalb ein breites Instrumentarium bestehend aus Kinderschutzmaßnahmen, psychosozialer Betreuung, Reintegration von ausgeschlossenen und marginalisierten Gruppen, ökonomische Konjunkturprogramme, sozial-politische Reformen sowie Formen gemeinschaftlicher sozialer Absicherung (ebd.: 150). Kagawa betont, dass Bildung niemals allein zum Ausbruch eines Konflikts oder zum Erhalt von *peace* beiträgt, sondern vielmehr dabei hilft, Tendenzen die zum Konflikt führen, zu entschärfen, um so zur multisektoralen Anstrengung eines Aufbaus von *Frieden* beizutragen (ebd.: 150).

»Education is also the path to sustainability—to poverty alleviation, better health, environmental protection and gender equality.«

UNESCO (2017): UNESCO and Education, S. 1.

»The strategy updates and expands previous UNESCO strategies and responds to recent developments in the global education, HIV and health agendas. It is aligned with, and will contribute to, achievement of the Sustainable Development Goals—in particular those related to education, health and gender equality—and the targets in the new UNAIDS 2016–2021 Strategy.«

UNESCO (2016): UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals, S. 5.

»UNESCO's goal is to support the contribution of national education sectors to ending AIDS and promoting better health and well-being for all children and young people. This, in turn, will contribute to achievement of the Sustainable Development Goals, particularly those related to education, health and gender equality.«

UNESCO (2016): UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals, S. 8.

»[...] many companies are looking at how their business models and supply chains can stamp out child labor and reduce the likelihood that girls would be in work as opposed to school. While the new Sustainable Development Goals increase the scope of the development challenges for companies to address, it is important that companies do not lose sight of the missed Millennium Development Goal of universal primary education and gender parity.«

GBC-Education; Their World (2015): The Journey of a Girl. Opportunities for Business Investment in Girls' Education. A Working Paper, S. 15.

»The Incheon Declaration rightly commits us to non-discriminatory education that recognizes the importance of gender equality and women's empowerment for sustainable development. This is a crucial opportunity for us to work together, across sectors, towards the fulfilment of the Education for All promise of peaceful, just and equal societies. A world where people are equal can only be achieved if our education also universally teaches this.«

Phumzile Mlambo-Ngcuka, UN Women Executive Director and UN Under-Secretary-General, in: UNESCO et al. (Hg.) (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 13.

»In Tunisia a competency-based approach was introduced in the curriculum in 2000. [...] A renewed civic education curriculum is being introduced through international and local partnership organisations, including promoting principles of sustainable development, and the empow-

erment of women and gender equality.«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 48.

»Education is a foundation for human fulfilment, peace, sustainable development, economic growth, decent work, gender equality and responsible global citizenship.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 25.

»The Global Education First Initiative (GEFI), launched in September 2012 by the UN Secretary-General [...] highlights the fundamental role of good-quality education, including education on HIV, in achieving better health outcomes, progress towards gender equality, economic opportunities and sustainable development.«

UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 15.

In den Texten der UNESCO kommt es regelmäßig zu einer narrativen Äquivalenzsetzung von *sustainable development* und *gender equality*. Damit die Welt durch Bildung nachhaltig werden kann, muss diese ebenso *gender equality* ermöglichen und hervorbringen. *Gendergleichheit*, so wird in den Texten der UNESCO deutlich, ist dabei nicht nur auf heteronormative⁴⁷ Vorstellungen begrenzt, sondern adressiert dabei auch homophobe und transphobe Gewalt als Hindernis für Gleichheit von unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten im Bildungsbereich.⁴⁸ *Gender inequality* wird als einer der wesentlichen Faktoren für den mangelnden Zugang zu Bildung benannt.⁴⁹ Das Moment *gender equality* kann als ein stark verdichtetes Äquivalenzverhältnis mit dem Knotenpunkt *sustainable development* interpretiert werden. So fixieren u.a. eine Reihe von SDGs die Äquivalenz, wie z.B. das vielfach im Diskurs angerufene SDG 4.7.⁵⁰ Der Grad der Sedimentation wird dabei noch durch zahlreiche weitere SDGs im Rahmen einer Bildung für *sustainable development* verstärkt. Verknüpfungen mit Fragen der *gender equality* finden sich ebenso in den SDGs zu

47 Der Begriff der Heteronormativität kommt aus der Queer Theory und dient der Infragestellung »der Naturalisierung und Privilegierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit« (Kleiner 2016: o.S.). Der Begriff bezieht sich damit nicht nur auf »die auf Alltagswissen bezogene Annahme, es gäbe zwei gegensätzliche Geschlechter und diese seien sexuell aufeinander bezogen«, sondern er dient auch der Kritik der »mit Zweigeschlechtlichkeit und (ehevertraglich geregelter) Heterosexualität einhergehenden Privilegierungen und Marginalisierungen.« (Ebd.)

48 »Since then UNESCO has expanded its work on school-related gender-based violence, including preventing and addressing homophobic and transphobic violence in educational settings, as part of its mandate to ensure that learning environments are safe, inclusive and supportive for all and its contribution to the achievement of the new global 2030 Agenda for Sustainable Development.« (UNESCO 2016a: 5)

49 »Suggested topics for SDG 4 »Quality Education« [...] Reasons for a lack of access to education (e.g. poverty, conflicts, disasters, gender inequality, lack of public financing of education, growing privatization)« (UNESCO 2017c: 19).

50 »4.7 Education for sustainable development and global citizenship: By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.« (UNESCO 2017c: 8)

»Guter Arbeit«,⁵¹ Zugang zu sauberem Wasser und Sanitärversorgung⁵² und nachhaltigen (städtischen) Gemeinschaften.⁵³ Genderbezogene Lernthemen, die dabei benannt werden, reichen von der sozialen und kulturellen Konstruktion von Genderidentitäten über Ungleichheit, traditionelle Rollenbilder, strukturelle Diskriminierung, Mitbestimmung, ungleiche Arbeitsverhältnisse und Nicht-Anerkennung von Arbeitsverhältnissen, Zugang zu Bildung bis hin zu finanzieller und Ernährungssicherheit, Ausbeutung und Handel mit Frauen und Mädchen sowie Themen der Intersektionalität (UNESCO 2017c: 21). Als pädagogische Maßnahmen werden das Feiern von Frauentagen, das Einladen von Expert*innen, Rollenspiele, internationale Austausche, das Verrichten von Arbeiten des »anderen Geschlechts«, die Erkundung wie unterschiedlich sich ökologische Katastrophen auf die unterschiedlichen Geschlechter unter Berücksichtigung des Alters auswirken sowie auf *gender equality* ausgerichtete forschungsbasierte Projekte benannt (ebd.: 21).

Gerade die narrativen Verknüpfungen zwischen den Momenten *sustainable development* und *gender equality* werden von wirtschaftlichen Kräften wie der *Weltbank*⁵⁴ oder der *Global Coalition for Financing Education* in den Global Governance-Strukturen aufgegriffen, wodurch diskursive Allianzen mit der UNESCO entstehen. In ihren Forderungen stellen die transnationalen wirtschaftlichen Kräfte des Diskurses jedoch die universalistisch formulierten Ziele der SDGs in Bezug auf *gender equality* in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der »maximalen Wirkung« und Profitabilität von Investitionen in Bildung, da dadurch im Nachhinein höhere »Renditen«⁵⁵ zu erwarten sind und nur so der »gemeinsame Wohlstand« gefördert werden könne. Der Anspruch *gender equality* durch gut ausgebildete Mädchen und Frauen zu verwirklichen, verbindet sich im hegemonia-

-
- 51 »Learning objectives for SDG 8 »Decent Work and Economic Growth« – Cognitive learning objectives: 1. The learner understands the concepts of sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work, including the advancement of gender parity and equality, and knows about alternative economic models and indicators.« (UNESCO 2017c: 26)
- 52 »Suggested topics for SDG 6 »Clean Water and Sanitation« [...] Water exports (virtual water and sustainable development (e.g. water and gender, water and inequality, water and health, water and cities, water and energy, water and food security, water and disaster risk reduction, water and climate change, water and the green economy, water and jobs) [...].« (UNESCO 2017c: 23)
- 53 »Suggested topics for SDG 11 »Sustainable Cities and Communities«: The need for shelter, safety and inclusiveness (human needs, contextualizing our different individual and collective wants and needs according to gender, age, income and ability) [...].« (UNESCO 2017c: 33)
- 54 »To end poverty, boost shared prosperity, and achieve the Sustainable Development Goals, we must use development financing and technical expertise to effect radical change. We must work together to ensure that all children have access to quality education and learning opportunities throughout their lives, regardless of where they are born, their gender, or their family's income.« (UNESCO et al. 2015: 12)
- 55 »The earlier the investment in a child's growth and development, the higher the rate of return on that investment. Early investments offer the best opportunity for maximum impact, while simultaneously reducing the high costs of future interventions. ECD is also critical to achieving nearly all of the Sustainable Development Goals, including ensuring quality education, eradicating poverty, improving nutrition, protecting health, achieving gender equality, promoting decent work for all, and fostering peaceful societies.« (GBC-Education 2016: 10)

len Diskurs mit der Forderung *economic growth*⁵⁶ zu stärken. Diese Forderung richtet sich vor allem an die Ökonomien der sogenannten »Entwicklungsländer«.⁵⁷

Im Zuge des narrativen Musters werden verschiedene Subjektpositionen angerufen, die zur Subjektivierung durch das diskursive Bildungsregime beitragen sollen. Angerufen werden zum einen die Lehrer*innen, welche durch ein hohes Maß an »Selbst-Reflexivität« ihre und andere Genderkonstruktionen verstehen lernen sollen, um so gendersensiblere Lehrpraktiken überhaupt erst hervorbringen zu können.⁵⁸ Andererseits bedarf es der Initiative zur Entwicklung effektiver gendersensibler Lehrprogramme durch die Gemeinden und Staaten selbst, allen voran in »multilingualen Kontexten«.⁵⁹ D.h. damit Genderidentitäten frei und unter gleichen Bedingungen ausgedrückt werden können, müssten darüber hinaus auch Curricula und Lernmaterialien angepasst sowie sichere Lernbedingungen gewährleistet werden (UNESCO 2016a: 14f).

Die dominanten Forderungen nach *gender equality* sind im Kontext einer postkolonial-neoliberalen Globalisierung jedoch immer mit Vorsicht zu betrachten. Zum einen verweist Nikita Dhawan darauf, dass humanitäre Interventionen von Seiten Internationaler Organisationen und der internationalen Zivilgesellschaft zur angeblichen Unterstützung von *Geschlechtergleichheit* vor dem Hintergrund der Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus mit dem Dilemma konfrontiert sind, mit der Souveränität postkolonialer Staaten zu kollidieren (Dhawan 2011: 14). Gerade die Instrumentalisierung der »Frauenfrage« hat den Akteuren mit Zugang zur globalen Ebene in den letzten Jahren immer wieder den Vorwurf eingebracht, Formen des Neokolonialismus zu stützen, wie das Beispiel der »Rechtfertigung des U.S.-Krieges in Afghanistan, mit der Begründung, dass dieser Geschlechtergerechtigkeit fördere« zeigt (ebd.: 16). Viktimisierungsdiskurse der »Dritten-Welt-Frau« stützen fortlaufend »Rettungsnarrative« von IOs und INGOs, wodurch Interventionen legitimiert werden, welche Gender als ein Alibi für Neokolonialismus nutzen. Imperialismus mobilisiert bis heute spezifische Gendernormen zur eigenen Legitimation. Auf der anderen Seite wäre es jedoch fatal, die ideologischen Konflikte und Kollaborationen zwischen (neo-)kolonialen und indigenen Patriarchaten zu

56 »Standard Chartered is committed to empowering girls and women, to promoting gender equality and to unlocking economic growth in the low-income countries where the bank operates.« (GBC-Education/UN Global Impact 2015: 8)

57 »Despite major progress to achieving gender equality in education, girls are more likely than boys never to attend primary school and are more than half of the out-of-school children globally. This is the case despite the fact that an educated female population with equal paid employment rates could increase a country's productivity and fuel economic growth by as much as 14 % per capita income by 2020 in 15 major developing economies.« (GBC-Education/UN Global Impact 2015: 6)

58 »Other studies have noted that for HIV education interventions to be sustainable and effective, teachers need to identify and position themselves within the content as a condition to facilitate learner-centred approaches that explore life issues such as identity, anxiety and health. For example, they need to explore their own gender constructs as a necessary first step to the creation of more gender-sensitive teaching practices.« (UNESCO 2014a: 62)

59 »Community-owned, country-driven literacy initiatives will be encouraged to scale up effective, gender-sensitive and development-responsive literacy programmes. Developing literacy-rich environments and a literate culture, particularly in multilingual contexts, will help create a more inclusive, sustainable, literate world.« (UNESCO 2014c: 36)

vernachlässigen (ebd.: 16f). Die ideologische und kulturelle Rechtfertigung in der Legitimation der Interventionen, welche auf *gender equality* abzielen, ist in ihren jeweiligen (Bildungs-)Kontexten, deshalb immer kritisch zu hinterfragen. Der Prüfstein für die Bestimmung der Legitimität von kollektiv erzwungenen (Gender-)Normen in bestimmten Kontexten unter den Bedingungen des Interventionsdilemmas liegt deshalb darin, festzustellen, so Dhawan, »ob jene die den Vereinbarungen unterliegen, damit einverstanden sind und im Prozess der Entscheidungsfindung ein Mitspracherecht haben. Und da die direkte Mitsprache nicht immer möglich ist, ist die Frage der Repräsentation entscheidend.« (ebd.: 23) Aus Sicht des postkolonialen Feminismus müssen Akteur*innen in kritischen Prozessen deshalb versuchen, die Perspektiven und Forderungen entrechteter Gruppen wiederzuerlangen und zu repräsentieren. Dabei sind die Bemühungen marginalisierten Perspektiven eine Stimme zu geben jedoch stets der Gefahr ausgesetzt, dass die Repräsentantin der Erfahrungen der marginalisierten Gruppe diese essentialisiert und dadurch diese wieder zum »Schweigen« bringt. Prozesse des Repräsentierens von Stimmen von anderen »dort drüben« bedürfen deshalb immer einer konstanten Hinterfragung der Komplizenschaft des »Hier« mit den fortwährenden Anteilen des Zum-Schweigen-bringen der marginalisierten Perspektiven der »Anderen« (ebd.: 24f). Die auf *gender equality* zielenden Bildungsbestrebungen von IOs und INGOs seien deshalb aus kritischer Perspektive stets dazu angemahnt, sich mit ihrer eigenen Komplizenschaft mit den Strukturen auseinanderzusetzen, die sie zu bekämpfen versuchen. Hegemonietheoretisch gewendet, können wir hier auch von der Forderung an hegemoniale Strukturen sprechen, über vereinfachende Prozesse der Selbstreflexion hinaus zu gehen, um eine Praxis der »Hegemonieselbstkritik« anzustoßen, d.h. »eine Praxis des beständigen Hinterfragens« der eigenen Prämissen, da sich mächtige Institutionen und Organisationen der »Wirkmächtigkeit unsichtbarer Rahmenbedingungen und de[r] hieraus resultierenden Privilegien« bewusst sein sollten, die sie durchziehen und deshalb bereit zu sein »an ihnen zu rütteln.« (Brunner 2017b: 200)

Schließlich bürden (Bildungs-)Interventionen hinsichtlich *gender equality* in der gegenwärtigen Globalisierung immer wieder die Gefahr einem »progressiven Neoliberalismus« (Fraser 2017), auf den Nancy Fraser verweist, anheim zu fallen, da das Charisma von progressiven Idealen des Feminismus, wie dem der *Gendergleichheit*, gegenwärtig verstärkt aufgegriffen wird, um sie in einer Allianz mit den Forderungen der kommerziellen Kräfte nach einem Mehr an »Finanzialisierung« zu verbinden. Dadurch können sie zu einer »politischen Verklärung« beitragen, die die Grundsatzkritik an der fortschreitenden »Finanzialisierung« aller Bereiche der Gesellschaften unadressiert lässt (ebd.: 72), wodurch sich Profitabilität als Zweckbestimmung der Bildung noch vor Ansprüchen, das Recht sozialer Gleichheit durch Bildung politisch zu ermöglichen, durchsetzt. Progressive Elemente könnten damit zur Demontage sozial erkämpfter Absicherung genutzt werden.

6.4.1.3 GB als Mittel zur Hervorbringung von ›skills‹ und Kompetenzen im und für globalen Wandel

Das Element *skills* tritt in den Diskurskorpora der UNESCO und der GBC-Education – der zwei ressourcenstarken und systemtragenden institutionalisierten Gruppen – mit einer hohen Spezifität auf, woraus sich die Annahme ableitet, dass es sich bei dem

Element *skills* um einen charakteristischen Begriff für die diskursive Formation GB handelt (siehe Tab. 4 und 5). An dem Hinweis ansetzende weiterführende Analysen bestätigten die Annahme. Dabei wird *skills* im Diskurs GB im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Themen und in verschiedenen Lernbereichen verwendet, seien es kognitive, soziale, emotionale, verhaltensbezogene, berufliche, technische, kommunikative etc. *skills*.⁶⁰ Was genau unter *skills* zu verstehen ist, ist dabei nicht immer eindeutig, da es eine Vielzahl an Verwendungsweisen und Bedeutungen gibt. Douglas Bourn bemerkt jedoch, dass ein Ausgangspunkt vieler Definitionen ist, »that the term is associated with abilities and capabilities to carry out activities.« (Bourn 2018: 2) Von Fertigkeiten (*skills*) wird dabei meistens dann im Kontext des Erwerbs von Fähigkeiten (*abilities* bzw. *capabilities*) gesprochen, wenn diese erlernbar sind und nicht auf angeborene Begabungen bzw. Dispositionen zurückzuführen sind (Maier/Bartscher/Nissen 2017). Der Anteil der Disposition der Begabung im Kontext von Fähigkeiten ist demnach immer als ein Teil der Voraussetzung für den Erwerb von Fertigkeiten (*skills*) zu betrachten. Gerade aufgrund der Erlernbarkeit von Fertigkeiten (*skills*) stehen diese diskursiv in engem Zusammenhang mit verschiedenen Arten und Weisen des Lernens. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass das Element *skills* im häufigen Zusammenhang mit den Lemmata des Elements *learning* auftritt.⁶¹ *Skills* werden in ihrer Beziehung zum Element *learning* oftmals als ein Lernziel bzw. als Resultat von Lerninhalten und Lernprozessen artikuliert. Trotzdem richtet sich die Förderung des Erwerbs von *skills* im Rahmen GB zur Umsetzung der Zielbestimmungen an Lehrende und Lernende gleichermaßen.

Laut Definition der UNESCO sind *skills* wiederum als ein wesentlicher Teil des Kompetenzerwerbs zu verstehen (UNESCO 2017c: 10). Problematisch ist wiederum, dass das Wort *skills* oftmals in der diskursiven Anwendung nicht so klar von *competencies* abgegrenzt wird, da *skills* oftmals auch synonym zu *competencies* – so auch in den Dokumenten der UNESCO selbst – verwendet wird (Bourn 2018: 2; UNESCO 2015b: 40). Trotz allem ist es wichtig zu betonen, dass der Begriff *competencies* von der Definition her breiter angelegt ist und zumeist das komplexe Zusammenspiel zwischen Wissen, Fähigkeiten, – aufgrund der im Individuum verfügbaren Dispositionen – Informationen, Werten und Fertigkeiten (*skills*) benennt, damit das Individuum in spezifischen Kontexten die Bereitschaft entwickelt, Probleme zu lösen und dann auch den Lösungen entsprechend handelt:

-
- 60 Bourn unterscheidet auf einer übergeordneten Ebene die Debatten und Praktiken zum Thema global relevanter *skills* folgende drei Bereiche, die für das Handeln im globalen Kontext präsent sind: » – skills for work in a global economy; – skills to engage people from different cultures; – skills for making sense of and engaging with the globalised world« (Bourn 2018: vi).
- 61 Den Hinweis darauf geben bereits die lexikometrischen Analysen, die zeigen, dass das Element *learning* im Gesamtkorpus der diskursiven Formation 6524-mal vorkommt und allein im Korpus der UNESCO 1669-mal. Es weist damit eine hohe Spezifität auf (Tab. 4). Damit ist bereits der Hinweis auf eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit für Zusammenspiele beider Elemente im Rahmen der hier untersuchten diskursiven Formation gegeben. Bestätigt wurden diese Annahmen schließlich im Zuge der Feinanalysen.

»They refer to the ability to use knowledge – understood broadly as encompassing information, understanding, skills, values, and attitudes – in specific contexts and to meet demands.« (UNESCO 2015b: 40)

Die Untersuchungen der Fallstudie haben ergeben, dass das Element *skills* in der diskursiven Formation in folgende narrative Muster eingebunden wird:

- a) GB soll über die Vermittlung von grundlegenden und kognitiven skills hinausgehen
 - b) GB als Mittel zur Förderung der Trias von kognitiven, sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen skills im Rahmen des Kompetenzerwerbs
 - c) GB als Mittel zur Förderung von skills, für die Welt der Arbeit im globalen Kontext
 - d) Es bedarf mit angemessenen skills und competencies ausgestatteter Lehrender, um durch Bildungsprozesse zur Vermeidung von discrimination beizutragen
 - e) Lernende sollen skills und weitere competencies zur Vermeidung von discrimination erwerben
 - f) Erwerb von skills und weiteren Kompetenzen als Voraussetzung für more just, peaceful, tolerant, respectful and inclusive societies
 - g) Förderung von critical thinking als eine der wesentlichen skills im Rahmen GB
- a) Narratives Muster: Globale Bildung soll über die Vermittlung von ›grundlegenden und kognitiven‹ ›skills‹ hinausgehen

»In addition to the acquisition of basic knowledge, attitudes and cognitive, social and emotional skills, the content of learning must promote problem-solving and creative thinking; understanding and respect for human rights; inclusion and equity; and cultural diversity, all of which are essential to the realization of peace, responsible citizenship and sustainable development.«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 25.

»UNESCO will advocate for a move away from the often narrow focus of assessment on cognitive skills and traditional academic knowledge. It will also address increasing concern over providing appropriate and fair assessments of both cognitive and non-cognitive aspects of learning, such as creativity, critical thinking, persistence, adaptability and global citizenship.«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 43.

»One of the most significant lessons learned from decades of engagement in this field is that education is not just about acquiring reading, writing and numeracy skills. Education can transform lives. It has the capacity to create globally-minded citizens able to navigate and thrive in their environment, take healthy decisions and build a more just, inclusive, safe and sustainable world.«
UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 5f.

»Quality education necessitates, at a minimum, that learners develop foundational literacy and numeracy skills as building blocks for further learning, as well as higher-order skills.«

UNESCO et al. (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 30.

»[Education] should foster foundational skills such as literacy and numeracy, as well as broader skills required for the 21st century – and achievement of the broader Sustainable Development Goals agenda. This must include, therefore, include education for human rights, sustainable development, global citizenship, and gender equality; promotion of a culture of peace and non-violence; sexual and reproductive health rights education and comprehensive sexuality education; and appreciation of cultural diversity.«

GCfE (2015): Time to get it right: Lessons from EFA and the MDGs for education 2016–2030, S. 19.

»Curricula need to ensure that all children and young people learn not just foundation skills, but also transferable skills such as critical thinking, problem solving, advocacy and conflict resolution, to help them become responsible global citizens [...].«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 43.

»For effective impact, education policies and practices must, directly and indirectly, address the specific drivers of violent extremism. [...] At a pedagogical level, this means prioritizing not only cognitive skills, but also learners' socio-emotional and behavioural skills in view of fostering respect for diversity and responsible engagement.«

UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 23f.

In den Artikulationen der Texte der UNESCO findet sich das narrative Muster wieder, dass Bildung in einer globalisierten Welt nicht nur auf grundlegende (*numeracy* und *literacy*) und *kognitive* Fertigkeiten (*skills*) beschränkt sein kann. Vielmehr sollen die Teile des Kompetenzerwerbs gestärkt werden, die explizit über die Vermittlung *grundlegender* und *kognitiver Fertigkeiten*, wie das reine Erlernen von Lesen und Schreiben und den damit möglichen Erwerb von Informationen und Wissen sowie ihrer Bewertung, hinausgehen. Dazu gehören eben auch *sozio-emotionale*, *kommunikative* und *verhaltensbezogene skills*, die helfen sollen in einer komplexer, differenzierter und vielfältiger werden Welt respektvoll, lösungsorientiert und engagiert verantwortlich handeln zu können. Wie Gerd Michelsen und Bernd Overwien bereits für die Debatten um das Globale Lernen herausgearbeitet haben (Michelsen/Overwien 2020: 560f), lassen sich Bildungsansätze im globalen Kontext deshalb nicht allein auf die »Erhöhung von Eigenkompetenzen oder in der Reduzierung von Komplexität« beschränken, sondern beziehen zutiefst immer auch »handlungstheoretische Logiken« mit ein (ebd.: 560), ohne diese die beiden anderen wichtigen Knotenpunkte *citizenship* und *sustainable development* und damit verkettete Ziele in globaler Orientierung nicht zu erreichen sind.

- b) Narratives Muster: GB als Mittel zur Förderung der Trias von ›kognitiven, sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen‹ ›skills‹ im Rahmen des Kompetenzerwerbs

»Chief among these measures is the implementation of inclusive and equitable education policies and practices that see individual differences not as problems to be fixed, but as opportunities for enriching learning. At a pedagogical level, this means prioritizing not only cognitive skills, but also learners' socio-emotional and behavioural skills in view of fostering respect for diversity and responsible engagement.«

UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 23f.

»While GCE can take different forms, it has some common elements, which include fostering in learners the following competencies:

- an attitude supported by an understanding of multiple levels of identity, and the potential for a collective identity that transcends individual cultural, religious, ethnic or other differences (e.g. sense of belongingness to common humanity, respect for diversity);
- a deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect (e.g. understanding of the process of globalization, interdependence/interconnectedness, the global challenges which cannot be adequately or uniquely addressed by nation states, sustainability as the main concept of the future);
- cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multiperspective approach that recognizes different dimensions, perspectives and angles of issues (e.g. reasoning and problem-solving skills supported by a multiperspective approach);
- non-cognitive skills, including social skills such as empathy and conflict resolution, and communication skills and aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds, origins, cultures and perspectives (e.g. global empathy, sense of solidarity); and
- behavioural capacities to act collaboratively and responsibly to find global solutions to global challenges, and to strive for the collective good (e.g. sense of commitment, decision-making skills).«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 17.

»Global citizenship education is based on the three domains of learning – the cognitive, socio-emotional and behavioural. These correspond to the four pillars of learning described in the report ›Learning: The Treasure Within‹: Learning to know, to do, to be and to live together.

- Cognitive: knowledge and thinking skills necessary to better understand the world and its complexities.
- Socio-emotional: values, attitudes and social skills that enable learners to develop affectively, psychosocially, and physically and to enable them to live together with others respectfully and peacefully.
- Behavioural: conduct, performance, practical application and engagement.«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 22.

»ESD helps develop [...] cognitive, socio-emotional and behavioural learning outcomes as well as the cross-cutting sustainability key competencies needed to achieve all the SDGs.«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 48.

In den Dokumenten der UNESCO wird in mannigfaltiger Form die Trias von *kognitiven*, *sozio-emotionalen* und *verhaltensbezogenen skills* im Rahmen des *Kompetenzerwerbs* in Form eines narrativen Musters artikuliert. Damit übernimmt das Moment *skills* die Funktion, die drei Lernbereiche *kognitiv*, *sozio-emotional* und *verhaltensbezogen* im Rahmen des breiteren *Kompetenzerwerbs* GB in Bezug auf die Lernziele *sustainable development* und *citizenship* in globaler Orientierung miteinander zu verketten. Damit wird deutlich, dass die Verkettung der Lernbereiche die Struktur der komplexen Bildungsprozesse im Rahmen der diskursiven Formation Globaler Bildung machtvoll prägt. Hinweise darauf, wie tief die Verschränkung der Trias der Lernbereiche in die diskursive Formation eingeschrieben ist und ihre Fixierung garantiert, bieten auch die konzeptuellen Bezugnahmen der UNESCO auf eine Bildung von *citizenship* und *sustainable development* in ihren globalen Dimensionen. In beiden strukturiert die benannte Trias der Lernbereiche⁶² grundlegend die Anrufung an die Konzeption der globalen Bildungsbestrebungen hinsichtlich der zentralen Lernziele, der dazu erforderlichen Eigenschaften der Lernenden, der Lernthemen und ihrer -aufgaben, der Lernprozesse und -inhalte⁶³ (siehe Abb. 9; UNESCO 2017c: 12–45). Immer wieder wird dabei in den Texten deklariert, dass sich die Ausarbeitung der Trias der Lernbereiche auf die bereits 1996 ausgearbeiteten »four pillars of learning« des Delors-Berichtes bezieht und diesen entspricht (UNESCO 2015a: 22).

62 Im deutschsprachigen Raum werden die Diskussionen über den Kompetenzerwerb im und für globalen Wandel in der Regel unter der Trias »Erkennen – Bewerten – Handeln« geführt, welche an die Kompetenzbereiche der von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen angelehnt ist (Overwien/Gritschke/Metzner 2011: 8). Auch wenn in dieser Trias in ihren Oberkategorisierungen nicht sofort der sozio-emotionale, kulturelle Lernbereich erkennbar scheint, so betont auch die OECD explizit sozio-kulturelle Kompetenzen als Kern ihrer kompetenzbezogenen Strategie wie z.B. die Aufgeschlossenheit gegenüber dem Gebrauch von Sprachen als Mittel der Kommunikation sowie die Kompetenz in heterogenen Gruppen interagieren zu können (OECD 2005: 5).

63 »[E]ach SDG, learning objectives are described in the cognitive, socio-emotional and behavioural domains. The cognitive domain comprises knowledge and thinking skills necessary to better understand the SDG and the challenges in achieving it. The socio-emotional domain includes social skills that enable learners to collaborate, negotiate and communicate to promote the SDGs as well as self-reflection skills, values, attitudes and motivations that enable learners to develop themselves. The behavioural domain describes action competencies.« (UNESCO 2017c: 11)

Abbildung 9: Trias der Lernkompetenzbereiche im Teilkorpus UNESCO und ihre Verknüpfungen zu anderen Momenten.



Quelle: UNESCO (2015a:29)

Der Knotenpunkt *skills* und auf einer erweiterten Ebene das Moment *competencies* sorgen für eine tiefere Verdichtung der hegemonialen Identität GB durch ihre stark sedimentierte äquivalentielle Verkettung mit den anderen beiden herausgearbeiteten Knotenpunkten *citizenship* und *sustainable development* in globaler Orientierung. Ein Zusammenhang ist vor allem darin zu sehen, dass für die Bearbeitung globaler Fragen nicht nur Wissen für ein Lernen im globalen Kontext als bedeutend und problemlösend

erachtet wird, sondern auch ein wirkmächtiges soziales, emotionales, ethisches und politisches Handeln.⁶⁴

- c) Narratives Muster: GB als Mittel zur Förderung von ›skills‹ für die Welt der Arbeit im globalen Kontext

»Targets and imperatives for education after 2015:[...] (4) skills for work and life through technical/vocational, upper secondary and tertiary education; [...] Target 4: By 2030, at least x % of youth and y % of adults have the knowledge and skills for decent work and life through technical and vocational, upper secondary and tertiary education and training, with particular attention to gender equality and the most marginalized.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 26.

»Currently, the global education system cannot supply the quantity and quality of education needed. As the demand for skilled labor grows, leveling the playing field for the young and marginalized through greater learning opportunities becomes an ever more pressing need. Although by 2025, the majority of workers will require formal skills, over 1 billion people in the workforce will still lack a secondary education. Without change, the undereducated will be further marginalized, and the gap between the poor and rich will continue to grow, undermining global prosperity and social equity.«

GBC-Education (2014): Towards a Global Education Platform: Potential Models for Harnessing Technology to Promote Education as a Global Public Good, S. 4.

»The EFA Global Monitoring Report 2012 proposes a useful approach to different types of skills in relation to the world of work. It identifies three main types of skills that all young people need – foundation, transferable, and technical and vocational skills – and the contexts in which they may be acquired [...]«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 40.

»[SDG] 4.4 By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship [...]«

64 Besonders interessant scheint in diesem Zusammenhang in deutscher Sprache »Handeln« bzw. »Acting« im Feld GB mit dem Einschub »Fair-« hin zu »Fair-Handeln« zu verstehen, da, wie die Autor*innen Overwien et al. 2011 betonen, das neue Wort »Fair-Handeln« explizit »auf die häufig übersehene mangelnde Gerechtigkeit innerhalb der Gesellschaften der Industrieländer, besonders aber auf die Disparitäten zwischen Nord und Süd, zwischen Industrieländern, ›Schwellenländern‹, und ›Entwicklungsländern‹« hinweisen kann (Overwien/Gritzschke/Metzner 2011: 9). In zahlreichen Texten der UNESCO wird die Dimension verschiedenster Perspektiven auf Gerechtigkeit und daraus mögliches entstehendes faires Handeln als fester Bestandteil der Lernziele und des Kompetenzerwerbs gesehen (bspw. UNESCO 2014c: 14).

UNESCO et al. (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 20.

»Target 5: By 2030 there is an increase of at least 50 % in the participation of people from disadvantaged groups in quality further education (technical and vocational education and training, and tertiary education), and a narrowing of the gap in participation rates between more and less advantaged groups. Indicators: [...] Percentage of young people and adults with knowledge, skills and competences for the world of work and active global citizenship.«

GCfE (2015): Time to get it right: Lessons from EFA and the MDGs for education 2016–2030, S. 4.

»In the Plan, the UN Secretary-General calls for a comprehensive approach to address the underlying conditions that drive individuals to join violent extremist groups. Among its action priorities is the necessity to support »Education, skills development and employment facilitation« as a means to foster respect for human diversity and prepare young people to enter the workplace. The recommendation also addresses the need to invest in programmes that promote global citizenship and provide comprehensive primary through tertiary education, including technical and vocational education.«

UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 10.

»The Education 2030 Agenda: Stretches from early childhood learning to youth and adult education and training; Emphasizes the acquisition of skills for work; Underlines the importance of citizenship education; Focuses on inclusion, equity and gender equality; And aims to ensure quality learning outcomes for all, throughout their lives.«

UNESCO (2017): Education transforms lives, S. 4.

»UNESCO develops teaching and learning materials on issues such as climate change, biodiversity, disaster risk reduction and sustainable consumption and production. The materials aim to equip learners with skills for »green jobs« and motivate citizens to adopt more sustainable lifestyles.«

UNESCO (2017): UNESCO and Education, S. 6.

In zahlreichen Texten nationalstaatlicher, unternehmerischer und zivilgesellschaftlicher Kräfte wird immer wieder die Verbindung zwischen *skills* und ihrer Bedeutung für die Welt der Arbeit im globalen Kontext hergestellt. Dabei wird in der Regel zwischen vier Typen relevanter *skills for the world of work* unterschieden: Grundlegende (*foundational*), übertragbare (*transferable*) und technische (*technical*) sowie berufliche (*vocational*) *skills*. Es wird darauf verwiesen, dass der notwendige Kompetenzerwerb für die Welt der Arbeit vor allem durch die Stärkung der *technischen, beruflichen, sekundären und tertiären Bildung*⁶⁵ erreicht

65 Die tertiäre Bildung [TE: Tertiary education] umfasst laut der Weltbank, all die privaten und öffentlichen Bereiche des Bildungswesens eines Staates, die auf einer abgeschlossenen Sekundarschul-

werden soll. Als Zielgruppen der globalen Bildungsbestrebungen *für die Welt der Arbeit*,⁶⁶ benennen die Artikulationen Jugendliche und Erwachsene. Im Rahmen der Artikulation von *skills for the world of work* wird wiederkehrend die Wichtigkeit betont, die dieses Element für die Herausbildung der anderen wichtigen Knotenpunkte *citizenship* und *sustainable development* in globaler Orientierung hat. Zur Realisierung von *sustainable development* sollen im besonderen Maße vor allem diejenigen arbeitsbezogenen *skills* gefördert werden, die für die Arbeitsstellen nützlich sind, die als *green jobs*⁶⁷ bezeichnet werden:

»Enabling a transition to greener economies and societies. – Equipping learners with skills for ›green jobs‹. – Motivating people to adopt sustainable lifestyles.« (UNESCO 2014d: 12)

»(b) ESD is integrated into the pre-service and in-service education and training of teachers and trainers in technical and vocational education and training. This includes building capacities on sustainable consumption and production modalities as well as skills for green jobs.« (UNESCO 2014d: 35)

bildung aufbauen, demnach höhere Bildung vermitteln und auf höhere berufliche Positionen vorbereiten. Dabei schließt der Begriff »tertiary education« nicht nur alle möglichen Hochschulen inklusive der Fachhochschulen mit ein, sondern bezieht sich ebenso auf die gesamte Vielfalt der öffentlichen und privaten postsekundären Einrichtungen in einem bestimmten Land – einschließlich der technischen und beruflichen Bildungseinrichtungen [im Englischen oft als TVET abgekürzt: technical and vocational education and training], Volkshochschulen, Schulen für Gesundheitsberufe wie z.B. Pflegeschulen, Forschungslabors, Exzellenzzentren, Fernunterrichtszentren und viele mehr. Durch die Breite des Begriffs unterscheidet er sich vom Begriff der »Higher Education«, welcher sich allein auf die Hochschulbildung bezieht (Marmolejo 2016: 7). Der Zugang zur und der Erfolg im Rahmen der tertiären Ausbildung wird von der Weltbank als der wichtigste Bereich genannt, um in globaler werdenden Gesellschaften und Ökonomien teilhaben zu können (Marmolejo 2016: 6).

- 66 Für die internationale Vergleichbarkeit nationaler Bildungssysteme vor allem hinsichtlich des Erwerbs von technischen und beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen hat die UNESCO bereits 1984 ein Klassifikationssystem namens International Standard of Classification of Education (ISCED) entwickelt. Dieses stellt ein Rahmenwerk bereit, um international verschiedene Ebenen der Bildung miteinander vergleichen zu können (UNESCO International Bureau of Education 1984; UNESCO-UNEVOC 1984). Die Grundeinheit der ISCED-Klassifikation stellt dabei der Bildungsgang dar. Insgesamt ist das Klassifikationssystem in acht Stufen und zwei Vorstufen aufgeteilt, wobei die frühkindliche Bildung, die erste Vorstufe mit 01 und die Primarbildung die eigentlich erste Ebene bildet. Doktoratsstudiengänge werden wiederum als die achte Ebene gesehen. Die tertiäre Bildung, welche ab Ebene 5 beginnt und mit Ebene 8 endet, wird als komplexer und fortgeschrittener betrachtet (Marmolejo 2016: 41–42).
- 67 Zum Verständnis dessen, was Green Jobs sind: »›Green jobs‹ are defined as jobs that reduce the environmental impact of enterprises and economic sectors, ultimately to levels that are sustainable. This definition covers work in agriculture, industry, services and administration that contributes to preserving or restoring the quality of the environment while also meeting the criteria for decent work – adequate wages, safe conditions, workers' rights, social dialogue and social protection. It also covers activities related to both mitigation of and adaptation to climate change.« (Strietska-Illina 2011)

Das narrative Muster zur Förderung von *skills für die Welt der Arbeit* kann als Bestrebung gewertet werden, die Herausforderungen einer Bildung im globalen Kontext stärker im Feld beruflicher Bildung zu verankern. Was jedoch in den hegemonialen Artikulationen und der darin forcierten Ausrichtung auf die *technische* und *berufliche* Bildung und Ausbildung, vor allem in den ökonomisch schwächeren Ländern des Globalen Südens nicht zur Sprache kommt, sind die anhaltenden Schwächen und ausbleibenden Wirksamkeiten, die den Bereich der *tertiären* Bildung bis heute immer wieder prägen und die in der Umsetzung Beachtung finden sollten.

So stellt Rosa María Torres auf Basis ihrer langjährigen Untersuchungen insbesondere in den Regionen Lateinamerikas und der Karibik fest, dass es zwar in den letzten Jahren zu einem größeren Anliegen GB geworden ist, Verbindungen zwischen den Bereichen Bildung, Ökonomie und Arbeit herzustellen, vor allem vor dem Hintergrund zunehmende Probleme wie Armut, Arbeitslosigkeit und Soziale Ausgrenzung anzugehen (Torres 2013: 21), jedoch die bisherige Gestaltung *technischer* und *beruflicher* Bildung immer noch enorme Schwächen und Begrenzungen aufweist. So ist vor allem die Praxis in Frage zu stellen, Jugendliche zumeist gegen ihren Willen weiter in der Schule zu halten bzw. sie in diese wieder zu »re-integrieren«, obwohl sie zuvor von denselben unveränderten Schulen ausgewiesen wurden. Torres geht dabei auf eine Untersuchung des *International Institute for Educational Planning* der UNESCO ein, welche verdeutlicht, dass viele der *beruflichen* (Aus-)Bildungsprogramme, die darauf abzielen junge Menschen in Arbeit zu bringen, folgende Probleme aufweisen:

»(a) take a simplistic view of youth inclusion in the labor market, (b) reach only a small portion of the potential population, (c) adopt a narrow approach focused on specific training, and (d) do not take sufficiently into account the importance of formal education, the competitiveness of the labor market and the scarcity of decent jobs.« (ebd.: 25)

Eine gerechtere Zukunft *beruflicher* Bildung hat demnach stärker die Kontexte einer inklusiver strukturierten formalen Bildung, den durch den Markt hervorgebrachten Konkurrenzgeist und die Knappheit angemessener Arbeitsplätze zu berücksichtigen und kann diesen komplexen Faktoren im Übergang zwischen Bildung und Arbeit nicht länger mit Ignoranz begegnen (ebd.: 28), wenn sie gerechterweise auch den weniger privilegierten Bevölkerungsteilen zugute kommen soll.

Eine verengte Betrachtung auf *berufliche* Bildung steht dabei in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Verengung der Deutung von *citizenship*, die damit oftmals einhergeht. Wie Leona English und Peter Mayo darlegen, werden im dominanten Diskurs die *beruflichen* Aspekte von *citizenship* dermaßen betont, dass es am Ende beim *lifelong learning* vielmehr um das »Erlernen« und vermeintliche Wiedererlernen der *skills* für eine Beschäftigungsfähigkeit⁶⁸ geht und das Ideal stetig »beschäftigungsfähiger Citizens« in den Vordergrund rückt. Durch diese diskursive Operation wird Regierungen ermöglicht,

68 Anders gesagt wird damit auch die Fähigkeit zur Teilnahme am Arbeits- und Berufsleben in einem auf Konkurrenzgeist basierten Arbeitsmarkt bezeichnet.

eine »Krise der Arbeitsplätze« als eine »Qualifikationskrise« darstellen zu können. Damit kann in Zeiten, in denen es keine anständigen Arbeitsplätze gibt, den Menschen dem Credo des Neoliberalismus folgend vermittelt werden, dass sie selbst, aufgrund mangelnder *skills* unzureichend sind (English/Mayo 2012: 39). Die enge Verknüpfung von *citizenship* mit Lohnarbeit im Rahmen des hegemonial strukturierten Diskurses hat häufig eine Vorstellung zur Konsequenz, die all diejenigen, die sich einer nicht-entlohnenden, auf das Leben ausgerichteten Arbeit oder dem Ruhestand widmen und auf staatliche Unterstützungen angewiesen sind, als »Parasiten« wahrnimmt (ebd.: 39). Die übermäßige Betonung der *beruflichen* Aspekte im *tertiären* Bildungsbereich und im *lifelong learning* hat eine Verschiebung der Konzeption von *citizenship* zur Folge, so English und Mayo. Die *skills* und *competencies*, die für die Beschäftigungsfähigkeit in einer »markt- und wissensbasierten Ökonomie« erforderlich sind, werden unter der Bezeichnung *active citizenship* als die gleichen betrachtet, die für die Teilnahme im Bereich des Sozialen wichtig sind (ebd.: 40). Das Problem, das damit einhergeht, ist, dass *skills* und *competencies*, die für Gerechtigkeit⁶⁹ wichtig sind, dann nur noch Beachtung finden können, so sie denn auch einen ökonomischen Nutzen für den Arbeitsmarkt haben. Dies ist auch insofern problematisch, da berufsbezogene Bildungsprozesse einen entscheidenden Beitrag zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaften leisten können,⁷⁰ nämlich immer dann, wenn durch sie neben *technischen skills* auch ein gesellschaftspolitisches Bewusstsein und eine Handlungsfähigkeit über die Steuerbarkeit arbeitspolitischer Prozesse gefördert wird. Dies setzt jedoch voraus, dass die berufsbezogenen Bildungsprozesse die Kritik der Problematiken des Arbeitsmarktes, wie die durch ihn geförderte Ungleichheit, den ihn durchziehenden Konkurrenzgeist oder die Abwesenheit anständiger (z.B. tariflich geregelter) Arbeitsplätze und die dafür verantwortlichen Akteur*innen und Strukturen, aber auch die Förderung von Mitbestimmung in der Welt der global sich strukturierenden Arbeit, als Teil ihres Bildungsauftrags verstehen.

69 Diese Problematik ist vor allem unter Berücksichtigung der von Oskar Negt formulierten Kernkompetenzen in einer Welt des Wandels (allen voran in der Erwachsenenbildung) zu betrachten, in der »Justice Skill« oder die Gerechtigkeitskompetenz, neben Identitätskompetenz, technologischer Kompetenz, ökologischer Kompetenz, historischer Kompetenz, ökonomischer Kompetenz als eine der wesentlichen gesellschaftlichen Kompetenzen auftritt. Nur zeichnet sich nach Negt die Gerechtigkeitskompetenz (Justice Skill) gerade eben dadurch aus, dass sie als Ziel einer sich als politisch verstehenden Bildung gerade eine geschärfte Wachsamkeit verlangt, mithilfe derer nicht-sichtbare Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten aufgedeckt werden können und die Gerechtigkeitskompetenz damit unumgänglich ist für ein Erlernen von aktivem Engagement im öffentlichen Leben. Jedoch leben wir, so Negt weiter, in einer Gesellschaft, die uns erscheint als würde Chancengleichheit existieren, obwohl die Bewegungen des Marktes und die von der postkolonialen Kritik oftmals betonte weltweite Klassenapartheid, welche sich herausgebildet hat, zeigt, dass Chancengleichheit unter den gegebenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen nur eine Illusion ist und ihr nicht mit Ignoranz begegnet werden sollte (Negt 2013: 127f; Spivak 2008b: 16,85).

70 Der Verfasser der Arbeit sieht hier einige Beispiele in der gesellschaftspolitischen Ausrichtung der gewerkschaftlichen Bildung. Ein Bereich, in dem diese Gestaltungsmacht der beruflichen Bildung zu fördern versucht wird (bspw. Negt 2005: 124f, 2010: 252ff; IG Metall 2010).

- d) Narratives Muster: Es bedarf mit angemessenen ›skills‹ und ›competencies‹ ausgestatteter Lehrender, um durch Bildungsprozesse zur Vermeidung von ›discrimination‹ beizutragen

»[...] skills will give teachers confidence, enabling them to tackle sensitive issues with their learners and engage with the community to change norms around socio-cultural taboos. In other words, teachers need life skills to protect themselves and to protect others. Training is critical to support teachers and other education sector staff to clarify their values and to gain the knowledge and skills they need to promote healthy and safe learning environments for all learners. This includes issues such as human rights, inclusion and non-discrimination, gender, sexuality and sexual diversity, and non-discriminatory practices.«

UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 134.

»Lack of teacher capacity. Broad teacher development reforms are needed to ensure the uptake of new citizenship skills. If we want to transform the way students learn, we must also help teachers expand their own skills and outlooks. Are they comfortable with a curriculum that dwells explicitly on global citizenship? Can they teach traditional subjects in ways that exemplify non-discrimination and positive support to the disadvantaged? Many teachers lack the training, confidence and classroom resources to meet these challenges without support and instruction. We owe it to them, and our children, to provide it. Teachers must both be comfortable with the content of what they are teaching but also model it in their teaching practice. This means on-going teacher development and participatory learning techniques are important to ensure teachers feel comfortable teaching about global citizenship explicitly. Teachers can help build ideas and habits of non-discrimination and positive support to the disadvantaged through the way they conduct their teaching of literacy, numeracy and other subjects.«

Ban Ki-moon (2012): Education First. An Initiative of the United Nations Secretary-General, S. 21.

»The evidence on the importance of high quality teachers makes clear that the key to quality education is to have well-trained, well-prepared and well-supported teachers. [...] They have often, on the contrary, led to discrimination against poor children, given that the under-qualified teachers are often employed in rural and poorer areas, leading to a stark divide in educational quality. Teacher training is crucial not simply to improve children's chances of learning, but also in order to develop teacher skills and behaviours that can promote diversity, prevent violence, and support children's wellbeing.«

GCfE; EI (2012): Closing the Trained Teacher Gap, S. S. 27.

In der diskursiven Formation GB wird durch die UNESCO und auf globaler zivilgesellschaftlicher Ebene als narratives Muster die Bestrebung artikuliert, dass Lehrende mit geeigneten *skills* und *competencies* ausgestattet sein sollen, um in Bildungsprozessen angemessen zur Vermeidung von *discrimination* beizutragen. Fehlendes Selbstvertrauen sowie die fehlende Kompetenz grundlegende, traditionelle und etablierte Bereiche der Bildung auf eine Art und Weise zu vermitteln, dass *nicht-diskriminierende* Praxen und die Unterstützung von benachteiligten Menschen in Bildungsprozessen vorgelebt werden, wird als Resultat einer mangelhaften Ausbildung von Lehrenden benannt (Ki-moon

2012: 21). Gut ausgebildete Lehrende werden vor allem von der Diskurskoalition *Global Campaign for Education*, als ein wesentlicher Faktor gesehen, um die Ziele einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle zu erreichen. Die Kampagne deutet die Problematik der *Diskriminierung* im Zuge von Bildungsprozessen dabei als eine Praxis, die meistens weniger privilegierte Bevölkerungsteile wie ärmere Menschen aufgrund ihrer sozialen und nicht-metropolitanen Position betrifft, da ihnen gegenüber meist mangelhaft ausgebildete Lehrende eingesetzt werden (GCfE/EI 2012: 27). Neben mangelhafter Ausbildung der Lehrenden sieht die GCfE die Vermeidung von *Diskriminierung* in und durch Bildungsprozesse[n] wegen des Fehlens klarer Standards und Aufsichtsverfahren zur Überprüfung (vor allem bei privaten Bildungsanbietern) durch mangelhafte Lehrpläne, Lehrbücher, Schulmaterialien und Unterrichtspraktiken weiter geschwächt.⁷¹ Zur Vermeidung von *discrimination* sollten laut UNESCO gut ausgebildete Lehrende deshalb auch immer durch ebenso angemessene Lehrpläne und Lehrmaterialien begleitet und gestützt werden, wobei auch einige Anhaltspunkte benannt werden, wie dies geprüft werden kann. Zu achten ist vor allem auf stigmatisierende Inhalte, negative Stereotype, Mythen und falsche Informationen sowie auf die Notwendigkeit, dass *Diskriminierung* bereits mit der frühen Kindheit angegangen werden muss, so man ihr effektiv in Bildungsprozessen begegnen möchte.⁷²

Dass *Diskriminierung* in Bildungsprozessen durch Lehrende in globaler Dimension immer noch nicht angemessen angegangen werden kann, liegt laut der GCfE auch daran, dass insbesondere in einigen Regionen in Süd- und Westasien und im Sub-Saharischen Afrika die Lehrenden selbst besonders drastisch von verkörperlichten und verge-schlechtlichten Chancenungleichheiten und *Diskriminierung* in den Möglichkeiten ihrer Ausbildung betroffen sind, vor allem je höher der Grad der Qualifizierung ist, weshalb nur selten Frauen und Menschen mit Behinderung⁷³ die Chance haben, als Lehrende

71 »[...] major concerns about oversight and regulation of private schools [...] A lack of clear standards and oversight procedures to prevent stereotyping and discrimination, and/or private schools not meeting these requirements, relating to: curriculum; text books and other school materials; teaching practices.« (GCfE 2017: 36)

72 »Key Factors for effective Curricula: [...] Developing or revising curricula should begin with a review of existing materials to identify entry points, as well as possible inaccurate or stigmatizing content or negative stereotypes, myths or incorrect information. Successful curricula and learning materials need to: be informed by research on effective teaching about gender, violence prevention and life skills; address taboos surrounding adolescent sexuality, sexual orientation and gender; identity/expression and provide access to accurate information about diversity in sex, sexual orientation and gender identity/expression; enhance positive attitudes (equality, respect, rights); provide knowledge and foster critical thinking; develop skills and motivate action; be age-appropriate and begin early. Values and attitudes form in early childhood, and bullying, discrimination and intolerance can occur as early as primary school years; draw on good practice on what works in other settings and adapt to the cultural and educational setting context.« (UNESCO 2016a: 86)

73 »Ensure there are enough appropriately trained teachers for all. Teachers are the most important factor in determining the quality of education a child receives. Successful inclusion requires sufficient teachers, adequately prepared and trained, and who are supported to work in inclusive ways, with specialist teaching support where necessary. Ensuring that people with disabilities can become teachers can both bring in specialist skills and understanding, and can make a strong contribution to reducing discrimination, giving all children role models of inclusion.« (GCfE/Handicap International 2013: 5)

positive Rollenbilder der Inklusion zu repäsentieren. Diejenigen ungleich behandelten Lehranwärter*innen, die es schaffen in die Bildungsarbeit einzutreten, haben jedoch in ihrem Lehrberuf selbst immer wieder unter *Diskriminierung* zu leiden oder dort, wo sich der Berufsbereich für sie öffnet, leiden sie weiterhin unter mangelndem Status und mangelnder Bezahlung. Änderungen müssen deshalb stets auch die Veränderung des Status der ungleich behandelten Lehrenden betreffen und ihren gerechteren Zugang zur Bildungsprofession adressieren, gerade in Regionen und Orten, wo sie noch selten vertreten sind, so die GCfE.⁷⁴ Die Artikulation, *skills* von Lehrenden zu stärken, um angemessen gegen *Diskriminierungen* vorgehen zu können, hat auf struktureller Ebene diskursive Allianzen zwischen der UNESCO und der GCfE – oder auf einer übergeordneten Ebene gesprochen, zwischen IOs und globaler Zivilgesellschaft – hervorgebracht. Jedoch legt die GCfE ihren Fokus mehr auf die inneren Differenzen, die die Möglichkeiten des Zugangs diverser Lehrender zu einer qualitativ hochwertigen Ausbildung, allen voran entlang von Merkmalen des Geschlechts oder Behinderung, durchziehen, um das Potenzial *anti-diskriminatorischer* Bildungsprozesse stärker weltweit auszuschöpfen.

Eine die postkoloniale Kritik beachtende Rekonstruktion der Artikulation des Bedarfs gut ausgebildeter Lehrender zur Vermeidung von *Diskriminierung* durch Akteur*innen der Global Governance muss, wenn sie im Globalen Süden alternative Wege durchsetzen möchte, zum einen all jene imperialen, verkörperlichten und vergeschlechtlichten Konditionen und Praktiken beseitigen, welche durch einen »imperialen Süden« gegenüber einem »anti-imperialen Süden« reproduziert werden (Santos 2014: 42). Zum anderen sind nicht nur neue Allianzbildungen notwendig, um die reichlich komplexen Bildungsherausforderungen der postkolonial-neoliberalen Globalisierung im Globalen Süden anzugehen, sondern dies kann nur geschehen, wenn dies durch die, die Zugang zu den hegemonialen Artikulationen und den Strukturen der Global Governance haben, in einer Weise geschieht, in der sie die Anerkennung problematisieren, die sie durch die Kritik an den herrschenden globalen Unterdrückungsstrukturen erhalten und gleichzeitig ihre Anstrengungen darauf richten, die »globale Klassenapartheid« durch einen Angriff auf die Bildungsprivilegien einiger weniger anzugehen, indem diejenigen, »von denen wir gelernt haben, dass wir von ihnen nichts lernen können, in die Lage versetzt werden, sich politisch Gehör zu verschaffen.« (Castro Varela 2015a: 22f) Wie die GCfE verweist, bedarf es dazu ebenso der Neujustierung der ökonomischen und sozialen Bedingungen der Lehrenden, die die Bildungsarbeit zur Überwindung der »globalen Klas-

74 »Addressing the lack of female teachers is a significant element in making education more acceptable for girls. This can have a direct impact on enrolment, with the correlation especially strong in sub-Saharan Africa and at secondary level. Yet only around one third of secondary school teachers in South and West Asia are female and fewer than three in 10 in sub-Saharan Africa. Disparities can be even greater at tertiary level: in Ethiopia, for example, fewer than 1 in 10 tertiary level teachers are female. The absence of women teachers from this level is perpetuated and exacerbated by the systemic lack of opportunities for girls and women to access required skills and training. Those women who do enter teaching can suffer gender discrimination in their profession: the preliminary results of GC(f)E's global teacher survey show a huge 30 % of female teachers reporting that they have experienced gender discrimination. In regions where the teaching profession has become feminized, however, this has in some cases contributed to its low status and pay. There needs to be simultaneous efforts to raise the status of the teaching profession, whilst supporting greater female participation in regions where this is very low.« (GCfE 2012: 7)

senapartheid« an allen Enden der Welt zu leisten haben und dies auch können – insbesondere für die fortlaufend vergeschlechtlicht und verkörperlicht Untergeordneten.

- e) Narratives Muster: Lernende sollen ›skills‹ und weitere Kompetenzen zur Vermeidung von ›discrimination‹ erwerben

»[...] its core mandate to promote global citizenship education, a priority of the 2030 Education Agenda. It is our hope that it will enable policymakers to ensure young people develop the knowledge, skills, competences and attitudes that are necessary to uphold every human being's right to live free from persecution and discrimination.«

UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 6.

»Addressing anti-Semitism through education and educating about anti-Semitism focus on ensuring that learners are equipped with knowledge, skills and competencies that may empower them to contribute to a culture of human rights and resist the stereotypes and misconceptions that can lead to discrimination and violence against Jews.«

UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 66.

»Knowledge provides a critical foundation for learners, while attitudes help young people shape their understanding of themselves, sexuality and the world. At the same time, skills such as communication, listening, refusal, decision-making and negotiation; interpersonal; critical-thinking; building self-awareness; developing empathy; accessing reliable information or services; challenging stigma and discrimination; and advocating for rights, enable learners to take action.«

UNESCO et al. (2018): International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach, S. 35.

»Global citizenship education can support gender equality through the development of knowledge, skills, values and attitudes that promote the equal value of women and men, engender respect and enable young people to critically question gendered roles and expectations that are harmful and/or encourage gender-based discrimination and stereotyping.«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 16.

»In concentrated epidemics HIV remains a low priority for the education sector, but experiences from countries with generalized and hyperendemic disease burdens have taught us that integrating HIV into broader life skills and sexuality education helps prepare learners to navigate life challenges of their own, such as reducing risk of HIV infection, and those relative to others, such as reducing stigma and discrimination.«

UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 27.

Komplementär zum narrativen Muster von gut ausgebildeten Lehrenden zur Vermeidung von *discrimination* hat sich in den Texten der UNESCO das narrative Muster durchgesetzt, dass ebenso die Lernenden *skills* erwerben sollen, die zur Vermeidung von *discrimination* und *violence* beitragen sollen. Es wird deutlich, dass der Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* im Feld GB zur Abgrenzung gegenüber *discrimination* wiederkehrend im Zusammenhang mit dem anderen Knotenpunkt *citizenship* steht. Durch die Abgrenzung der Artikulationen um die beiden Knotenpunkte gegenüber dem Element *discrimination* kommt zum Ausdruck, dass diese politische Grenzziehung wirkungsvoll den hegemonialen Diskurs stabilisiert und hilft temporär zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu fixieren. Nur selten formiert sich diskursiv der Erwerb von *skills* zur Vermeidung von *Diskriminierung* bei Lernenden in Verbindung mit dem Knotenpunkt *sustainable development*. Dabei sind es vor allem die Themenbereiche Gesundheit, Sexualität, Epidemien, Genozide sowie Antisemitismus und Islamophobie und der mit diesen Themen verbundene Aufbau einer *citizenship* in globaler Orientierung, in denen der Kompetenzerwerb zur Vermeidung von *Diskriminierung* im untersuchten Zeitraum am häufigsten verhandelt wird.

Was in der diskursiven Formation auffällt, ist, dass *discrimination* in den Texten der UNESCO sowie von anderen IO als ein Oberbegriff verwendet wird,⁷⁵ um verschiedene Praktiken des Ausschlusses, der Dehumanisierung und Stigmatisierung zu beschreiben. So wird das Element für verschiedenste *Diskriminierungsformen* wie z.B. Antisemitismus, Islamophobie, Rassismus,⁷⁶ Sexismus oder die Dämonisierung von Krankheiten

75 »These Guidelines use the general term »intolerance and discrimination against Muslims«, as this is the most widely used by intergovernmental organizations, including the OSCE, UNESCO and the Council of Europe. There are other terms that similarly refer to intolerance and discrimination against Muslims, including »Islamophobia« and »anti-Muslim racism«. »Islamophobia«, a term which is widely used by NGOs and frequently appears in the media, tends to denote fear, hatred or prejudice against Islam and Muslims. »Anti-Muslim racism« places the issue of intolerance against Muslims in the broader framework of racism and implies the racialization of a religious category. The term stresses the multi-dimensional aspect of intolerance against Muslims, which can be based on factors beyond religion. Although these various terms are not synonymous and they address different aspects of the problem, they are often used interchangeably.« (OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO 2011: 17)

76 Keine Hinweise lassen sich wiederum hinsichtlich der Vermeidung eines spezifischen Anti-Schwarzen Rassismus in den Texten zur Bildung der UNESCO in dem untersuchten Zeitraum finden. Es wird angesichts der globalen Sichtbarkeit, die der Anti-Schwarze Rassismus durch die Proteste von Black Live Matters und gegen rassistische Polizeigewalt im Jahr 2020 erhalten hat (Taylor 2020), absolut unumgänglich sein, explizit den spezifischen Anti-Schwarzen Rassismus auf die Agenda globaler Bildungsbestrebungen zu setzen, zumal Rassismus gegen Schwarze Menschen in einer ganzen Bandbreite an gesellschaftlichen Verhaltensweisen in verschiedenen Teilen der Welt gegenwärtig präsent ist (Ndiaye/Diallo/Amnesty International 2021). Hier bestünde advokatorisches Potenzial für gegen-hegemoniale Interventionen im Bildungsbereich. Dieses Plädoyer ist dabei jedoch nicht zu verwechseln mit der Annahme, dass Rassismus global betrachtet mit »weißer Vorherrschaft« gleichzusetzen wäre oder letztlich immer nur von Europa ausginge, zumal es »die systematische Abwertung und unmenschliche Behandlung von Menschengruppen« in vielfältiger Form seit langem und in vielfältigen Formen auch in anderen Teilen der Welt (z.B. gegenwärtig der Umgang mit den Hazara in Afghanistan, den Dalits in Indien, den Rohingya in Myanmar oder der frühere arabische Handel mit versklavten Afrikaner*innen seit dem 7. Jahrhundert, dessen Folgen noch heute virulent sind) gibt und gab (Ziai/Bendix 2017: 321–323).

mit oft tödlichem Ausgang (z. B. HIV) benutzt. *Discrimination* verweist in dem narrativen Muster auf die »multiplen Weisen der Diskriminierung« wie Xenophobie, Rassismus und verzerrte Wahrnehmungen von »Anderen« die sich durch sexistische Vorurteile und Stereotype ergeben, mit denen ein Individuum oder eine Gruppe konfrontiert sein kann.⁷⁷ Dennoch wird im hegemonialen Diskurs herausgestellt, dass es zwar Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen *Diskriminierungsformen* geben kann, es jedoch stets Aspekte gibt, die für jede Gruppe der Betroffenen einzigartig sind. *Discrimination* durch Bildung zu begegnen, sollte deshalb gegenüber jeder spezifischen Gruppe je nach Kontext gesondert angepasst werden.⁷⁸

Bildung wird dabei nicht als das einzige Mittel gesehen, mit dem gegen *discrimination* vorgegangen werden kann. Sie bildet dennoch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass *discrimination* bei den Lernenden durch die dazu notwendigen *skills* und weiteren *competencies* sowie durch das Aufzeigen der daraus resultierenden Gefahren⁷⁹ wesentlich erschwert wird. Ebenso sollte die »Bildungsumgebung« zur Erschwerung von Weisen der *discrimination* beitragen.⁸⁰

Als einen Grund für die hegemoniale Artikulation eines drängenden Erwerbs von *skills* und Kompetenzen bei den Lernenden zur Vermeidung von *discrimination* benennt der Diskurs einerseits die schädlichen Auswirkungen für die Betroffenen und andererseits die Gefahr der Ausbreitung von *extremism*, *terrorism* und *criminality* sowie die Gewährleistung und Aufrechterhaltung von *peace* und *stability*, welche die internationale Gemeinschaft bewahrt sehen möchte. So schreibt es der Direktor des *OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights* Ingibjörg Sólrún Gísladóttir im Vorwort zum UNESCO Leitfaden einer Bildung gegen Antisemitismus:

»Anti-Semitism, racism, xenophobia and other kinds of intolerance and discrimination, including against Muslims and Christians, threaten not only the security of individuals and communities that suffer from their effects, but can also contribute to creating the toxic climate needed for extremism, terrorism and criminality to thrive. Countering intolerance and discrimination through promoting dialogue and mutual

77 »[...] it should be kept in mind that intolerance and discrimination against Muslims are often intimately linked to other forms of discrimination and can overlap with anti-immigrant sentiments, xenophobia, racism or gender bias. This can multiply the types of discrimination faced by some individuals.« (OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO 2011: 17)

78 »While there are similarities between different forms of intolerance, racism and xenophobia, there are also aspects unique to each target group. Strategies, therefore, need to be specifically designed to address stereotypes aimed at particular groups.« (OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO 2011: 15)

79 »Teaching and Learning about the Holocaust: [...] Demonstrates the dangers of prejudice, discrimination and dehumanization, be it the antisemitism that fueled the Holocaust or other forms of racism and intolerance.« (UNESCO 2017b: 23)

80 »Education cannot entirely eliminate prejudices or behaviours, but it can encourage students to develop the skills needed to identify and actively reject them. Education can also create conditions within the school community that make it difficult for prejudice and discriminatory behaviour, including anti-Semitism, to proliferate. To achieve this, educational policies must ensure that school environments increase students' resilience to anti-Semitism, racism and other forms of intolerance and do not under any circumstances exacerbate the problem, or create or intensify intolerant attitudes towards other individuals or groups.« (UNESCO/OSCE 2018: 30)

respect and understanding must, therefore, be an absolute priority for the international community in its efforts to ensure peace and stability on the local and regional levels.« (UNESCO/OSCE 2018: 3)

- f) Narratives Muster: Erwerb von ›skills‹ und weiteren ›competencies‹ als Voraussetzung für ›more just, peaceful, tolerant, respectful and inclusive societies‹

»Foster global citizenship: Develop the values, knowledge and skills necessary for peace, tolerance and respect for diversity [...].«

UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 104.

»Global Citizenship Education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable.«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 9.

»There is growing interest in global citizenship education (GCE) as a framing paradigm that encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need to secure more just, peaceful, tolerant and inclusive societies.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 46.

»Learning to appreciate and respect diversity and interact with others in the community and wider world; Developing values and skills that enable people to live together peacefully (respect, equality, caring, empathy, solidarity, tolerance, inclusion, communication, negotiation, managing and resolving conflict, accepting different perspectives, non-violence) [...]«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 37.

»Global citizenship education aims to be transformative, building the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world.«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 15.

»The preventive role of education can ensure that places of learning do not become a breeding ground of violent extremism, but on the contrary that they build the defences of peace and respect in the minds of learners. Education cannot serve to detect potential violent extremists, but it can equip learners with the skills to challenge ideologies, myths, conspiracy theories and exclusionary worldviews often at the base of violent extremism.«

UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 69.

»Now, more than ever, education has a responsibility to be in gear with 21st century challenges and aspirations, and foster the right types of values and skills that will lead to sustainable and inclusive growth, and peaceful living together.«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 7.

Das Element *skills* wird in narrative Muster eingebunden, die den Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* als Voraussetzung für *more just, peaceful, tolerant, respectful* und *inclusive societies* fördern sollen. Auf diesem Wege wird *skills* im Rahmen GB mit Signifikanten verknüpft, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Debatten im Bildungsbereich im Wesentlichen dominieren und als unumstößlich akzeptiert werden. Diese Verknüpfung stellt eine hegemoniale Operation dar, weil sich hiermit bereits kaum noch in Frage zu stellende Begriffe ihre Unumstößlichkeit gegenseitig absichern. All diese mit *skills* verketteten Begriffe haben gemein, dass sie sich gemeinsam gegen spezifische Elemente des antagonistischen Außens wie *violence* und *discrimination* formieren. Die substantiierten Begriffe *Gerechtigkeit, Frieden, Toleranz, Respekt* und *Inklusion* stehen im Bildungsdiskurs für das Versprechen zu *weniger diskriminierenden* und *gewaltvollen* Gesellschaften beizutragen.

Auch wenn diese Begriffe aufgrund ihrer hegemonialen Positioniertheit nur noch schwerlich zu hinterfragen sind, so gilt es diese bezüglich der Momente der Unentscheidbarkeit, welche sie hervorrufen, zu problematisieren. So hat Laclau am Beispiel der »Toleranz« darauf verwiesen, dass der Begriff stets eine Ambiguität in sich trägt und deshalb dem Bereich der Unentscheidbarkeit zugerechnet werden muss, was verlangt, dass es in jedem Fall neu über seine Auslegung zu entscheiden gilt. So würde sich z.B. eine *nicht diskriminierende Toleranz* selbst verunmöglichen, da eine *Toleranz*, die das *Intolerante* über einen bestimmten Rahmen hinaus *toleriert*, letztendlich unter den Auspizien der *Toleranz* zu einer gänzlich *intoleranten* Gesellschaft führen würde (Laclau 1999: 118). Gleichzeitig ist aber, so Laclau, auch eine Begründung der *Toleranz* zurückzuweisen, die versucht, diese auf eine ihr äußere Norm oder einen Inhalt zu fundieren, weil sonst die Kategorie der *Toleranz* aufhört eine sinnvolle Kategorie zu sein:

»Wenn das was ich toleriere, das ist, was ich moralisch billige (oder dem ich zumindest moralisch neutral gegenüber stehe), so toleriere ich nichts. Ich redefiniere höchstens die Grenzen einer völlig intoleranten Position. Die Toleranz fängt da an, wo ich etwas moralisch mißbillige, es aber trotzdem akzeptiere.« (ebd.: 119)

Laclau spricht sich deshalb dafür aus, diese Zweideutigkeit des Begriffs nicht ethisch zu beantworten, sondern die Begründung der *Toleranz* kann deshalb nur in der Notwendigkeit von Gesellschaften bestehen, eine Art und Weise des Funktionierens zu finden, »die mit einem gewissen Grad innerer Differenzierung kompatibel ist.« (ebd.: 120) Um nicht ständig die Gefahr eines Bürger*innenkriegs zu riskieren, weisen deshalb Gesellschaften mit einem gewissen Komplexitätsgrad, staatliche Institutionen auf, welche eine gewisse Neutralität gegenüber den rivalisierenden Konzeptionen des Guten aufweisen.⁸¹

81 In diesem Sinne ist auch die »Neutralität« durch internationale Institutionen wie die UNESCO zu verstehen, da diese versucht die rivalisierenden Konzeptionen der Bildung unter ein gemein-

»[D]ie Gründe für Toleranz [liegen somit eher] in der Realisierung eines gesellschaftlichen Arrangements [...], [weshalb] die Toleranz, d.h. die Respektierung der Differenz – nicht bis ins Unendliche gesteigert werden kann. Eine grenzenlose Toleranz wäre für das gesellschaftliche Gebäude ebenso zerstörend, wie eine totalitäre ethische Vereinheitlichung.« (ebd.: 120)

Gerade weil die *Toleranz* keinen notwendigen Inhalt besitzt, ist die Entscheidung darüber, was toleriert werden soll und was nicht, nach Laclau stets als ein hegemonialer Kampf und demnach als konflikthaft zu betrachten (ebd.: 121) und bedarf deshalb jeweils kontextspezifisch der demokratischen Aushandlung. Alle in dem hier vorliegenden narrativen Muster artikulierten Begriffe, von *Gerechtigkeit*, *Frieden*, *Toleranz*, *Respekt* und *Inklusion* tragen diese Ambiguität in sich und müssen deshalb jeweils in ihrer Anwendung dem Bereich der Unentscheidbarkeit zugeordnet werden. Trotz des Versuchs der hegemonialen Operation durch ihre gegenseitige Verkettung ihre Unumstößlichkeit abzusichern, durchzieht die Signifikanten weiterhin diese Ambiguität und Unentscheidbarkeit, weshalb auch diese eine stets potenziell konflikthafte Dimension durchzieht, so sie denn politisiert werden. Das radikaldemokratische Potenzial besteht gerade in der Freilegung des potenziellen Antagonismus aufgrund der Unentscheidbarkeiten, die das narrative Muster und seine Signifikanten durchdringen, weshalb auch trotz ihrer Verwendung ein »Konsens ohne jede Exklusion« (Mouffe 2016b: 158) schließlich im Kampf um Demokratisierung unmöglich bleibt, so sich Kräfte zur in Fragestellung der Ambiguität der Hochwertbegriffe formieren. An diesen Punkten der Unmöglichkeit können potenziell weiterhin unvermeidliche konfliktive Auseinandersetzungen auf der Suche nach einer neuen kollektiven Identität (Mouffe 2007: 44ff) GB aufkommen.

In diesem Sinne stellen unhinterfragte Vorstellungen der Inhalte von Begriffen immer auch eine Form »epistemischer Gewalt« dar. So verweist Claudia Brunner am Beispiel der Friedensforschung und ihrem hegemonialen Verständnis von friedensstiftender Bildung darauf, dass diese sich oftmals selbst als Gegenpol zur *Gewalt* sieht, welche zu deren Überwindung beitragen soll. »*Gewalt* ist dabei meist anderswo, anderswer, anderswas« wodurch Interventionen zur Herstellung von »*Frieden*« anderswo bei anderswer gerechtfertigt werden, sei es auch unter dem Deckmantel der »*Friedenspädagogik*« (Brunner/Mickan 2018: 42). Problematisch bei dieser Verlagerung der Vorstellung von *Gewalt* in ein Außen ist jedoch, dass dabei der »eigene Anteil an der Normalisierung von Gewaltverhältnissen« verdeckt wird (ebd.: 43). Es ist deshalb trotz der »guten« Intentionen eines auf *Frieden* ausgerichteten pädagogischen Engagements wichtig, die eigenen Verstrickungen in die *Gewaltverhältnisse* mit in den Blick zu nehmen, anstatt die »Annahme der eigenen *Gewaltfreiheit* zu verabsolutieren« (ebd.: 43), egal wie nobel die verwandten Hochwertbegriffe auch klingen mögen. In den jeweiligen Bildungsprojekten ist deshalb spezifisch der Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* zu überprüfen. Einerseits hinsichtlich der Vorstellungen des »Guten«, die durch die Begriffe *Gerechtigkeit*, *Frieden*, *Toleranz*, *Respekt* und *Inklusion* ausgedrückt werden. Andererseits ist aber auch der eigene

schaftliches Arrangement zu bringen, jedoch die Momente der Unentscheidbarkeit und den daraus resultierenden hegemonialen Kämpfen nicht explizit macht, um implizit doch wieder eine bestimmte Agenda zu stützen.

Anteil an der Verhinderung der Realisierung der eigenen Ansprüche in die Reflexion zu rücken. Trotz der Verdichtung durch die Verkettung verschiedenster hegemonialer Momente weist das narrative Muster mithilfe der Befragung der Unentscheidbarkeit der einzelnen Elemente, Möglichkeiten auf, die Vorstellungen des »Guten« hinter den einzelnen Begriffen zu hinterfragen, zu reartikulieren, um so trotz aller Hochwertigkeit dieser Begriffe eine Dislozierung ihrerseits zu bewirken.

Illustrieren ließe sich die Anteilnahme an der Verhinderung der eigenen Ansprüche vor dem Hintergrund eines als progressiv erscheinenden Ansatzes an der regelmäßig wiederkehrenden Forderung nach und Verkettung von *respect for diversity* im hegemonialen Diskurs (UNESCO 2014a: 104, 2017e: 23f), was darauf verweisen soll, das als »Gut« intendierte Handeln trotz allem zu hinterfragen. Wie Cash Ahenakew in Rückbezug auf Sara Ahmed betont, wird der »Wille zu Diversity« in den institutionellen Bildungsbestrebungen oftmals zu einer »Wand für Diversity«. Gerade immer dort, wo partikuläre soziale Gruppen die Macht haben zu definieren, was »normal, natürlich und wünschenswert« ist, und diese Gruppen *diversity* als wünschenswert wahrnehmen, definieren sie auch das, was wünschenswert an *diversity* ist. *Diversity* verkommt so gesehen oftmals zu einem »Marketing-Werkzeug« anstatt die historischen und systemischen Probleme von Ungleichheit anzugehen (Ahenakew 2015: 183ff). Das geschieht z. B. dann, wenn der Unterschied – die oder der »Anderen« – die im Zuge von institutionellen *Diversity*-Maßnahmen inkludiert werden sollen, am Ende keinen Unterschied für die dominanten Gruppen bedeutet, da letztere weiterhin alleinig die Deutungsmacht über das, was *diversity* ist, behalten. Die Öffnung institutioneller Bildungsräume hin zu dem, was unterschiedlich ist, kann über die Schaffung solcher »sicherer und kontrollierter Grenzen des Ausdrucks von *Diversität*« (ebd.: 184), so von den dominanten Gruppen genutzt werden, um sich selbst als »wohlwollend« darzustellen oder um den Ruf der (Bildungs-)Institution zu verteidigen – z. B. dadurch besonders »bunt« zu sein – anstatt sich mit vertiefenden Richtlinien der Wahrnehmung von umfassender sozialer Gerechtigkeit zu beschäftigen, die dann auch ernsthafte Konsequenzen für das gemeinsame Handeln in Institutionen haben. Dazu gehört auch, dass diese Vertiefung von einer breiten Basis im Rahmen der Institution⁸² und nicht nur von »Diversity Champions«⁸³ und »Stranger activists« getragen wird (ebd.: 185f).

- g) Narratives Muster: Förderung von ›critical thinking‹ als eine der wesentlichen ›skills‹ im Rahmen GB

»UNESCO will advocate for a move away from the often narrow focus of assessment on cognitive skills and traditional academic knowledge. It will also address increasing concern over providing

82 Im Anschluss an die stete Präsenz einer »leeren Sitzmöglichkeit« wurden die Praktiken der »Großzügigkeit« (Ahenakew 2015: 190ff) und »Gastfreundschaft« (Ruitenbergh 2011b: 33ff) aus indigener und dekonstruktiver Perspektive jeweils als Bildungsantworten formuliert, um die Beziehung zwischen verschiedenen Gruppen und den Bildungsinstitutionen selbst oder mit den Lehrplänen oder den Lehrenden demokratisierter zu gestalten.

83 Gemeint sind hier von der Institution beauftragte Akteur*innen, die auf das Thema »Diversity« spezialisiert sind.

appropriate and fair assessments of both cognitive and non-cognitive aspects of learning, such as creativity, critical thinking, persistence, adaptability and global citizenship.«

UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 43.

»While GCE has been applied in different ways in different contexts, regions and communities, it has a number of common elements, which include fostering in learners:[...]

- cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multiperspective approach that recognizes the different dimensions, perspectives and angles of issues; [...]«

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 9.

»Global citizenship education aims to enable learners to: [...]

- develop and apply critical skills for civic literacy, e.g. critical inquiry, information technology, media literacy, critical thinking, decision-making, problem solving, negotiation, peace building and personal and social responsibility; [...]«

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 16.

»Curricula need to ensure that all children and young people learn not just foundation skills, but also transferable skills such as critical thinking, problem solving, advocacy and conflict resolution, to help them become responsible global citizens [...].«

UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 43.

»Support education initiatives that represent a broad definition of learning, beyond literacy and numeracy, to include global citizenship, critical thinking and other life skills required for individuals to be effective participants in the local, national and global political and economic arenas.«

GCfE (2015): Education Aid Watch 2015, S. 50.

»Cognitive domain: Learners acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national, and local issues, and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations. Learners develop skills for critical thinking and analysis.«

UNESCO (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide, S. 41.

»An effective pedagogy to prevent violent extremism will be comprehensive, allowing students to review all related topics and issues, including the broader political and institutional systems, if they are deemed relevant and useful for deepening students' understanding of the subject. The purpose of such a broad review is to encourage students to develop their critical thinking skills, in order to understand the complexity of political and institutional phenomena and their intricate dynamics.«

UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 66.

Critical thinking wird im transnationalen Diskurs globaler Bildungsbestrebungen von Akteur*innen verschiedenster Handlungsebenen und Zuständigkeiten wiederkehrend als wesentlich zu erlernender *skill* artikuliert. Damit sticht *critical thinking* unter der Vielzahl der *skills*, die zur Bewältigung der Globalisierungsherausforderungen erlernt werden sollen, in besonderem Maße heraus. Das Element *critical thinking* gewährleistet einer Vielzahl unterschiedlicher im transnationalen Raum platzierter Sprecher*innenpositionen – UNESCO, GCfE, Bildungspraktiker*innen im Globalen Süden⁸⁴ – sich miteinander in Beziehung zu setzen, da *critical thinking* als Lernziel eine gemeinsame Subjektposition ermöglicht. *Critical thinking* wird im Diskurs artikulativ dem *kognitiven* Lernbereich zugeordnet, da Denken in einem engen Zusammenspiel mit den anderen Kompetenzen »Wissen« und »Verstehen« steht. Laut bell hooks beinhaltet *critical thinking* den Anspruch das Wer, Was, Wann, Wo sowie das Wie der Dinge verstehen zu wollen, um dann dieses Wissen für eine feinere Analyse und Bewertung des Gegenstandes zu nutzen, mit dem Ziel ihn zu verbessern (hooks 2010: 9).

Vanessa Andreotti hat jedoch auf die pädagogischen Fallstricke und Herausforderungen hingewiesen, welche mit Aufgaben, wie das Lernziel *critical thinking* im Rahmen von Bildungsprozessen herauszubilden zu wollen, einhergehen, weshalb die unterschiedlichen Schlussfolgerungen, die sich daraus ergeben, in Betracht gezogen werden sollten. So wird zunächst daran ansetzenden Bildungsbestrebungen immer wieder vorgeworfen entweder »indoktrinierend« oder »paralysierend« zu wirken (Andreotti 2014b: 37). Für »indoktrinierend« gehalten wird die Herausbildung *kritischer Formen des Denkens* gegenüber den Lernenden insbesondere dann, »when a specific critical analysis of injustice and position on justice are presented as the only morally justifiable path.« (ebd.: 38) Als »paralysierend« wahrgenommen wird der Versuch der Herausbildung von *critical thinking* wiederum, »when it emphasizes a multiplicity of perspectives, the limits of knowledge and the complexity and context dependency of positions on justice.« (ebd.: 38)

Es ist nach Andreotti deshalb für Bildungsstrukturen und Lehrende, die Lernziele wie *critical thinking* hervorbringen wollen wichtig, die spezifischen Möglichkeiten der Verbindungen zwischen »Denken und Handeln« in den Blick zu bekommen, denn es stehen mindestens vier verschiedene Möglichkeiten, diese beiden im Rahmen von

84 »This article argues that development education is often framed in an African context within notions of national citizenship designed to engender support for public institutions and policies rather than develop critical thinking skills. This limited concept and application of development education often results in public apathy and disengagement from participation in community, national and global development initiatives. [...] In the public sector of African countries, however, DE is often framed in notions of national citizenship, embodied in public institutions with mandates to whip up citizens' sense of patriotism, promote citizen participation in electoral processes, community voluntarism and payment of taxes. The missing dimension of DE as implemented in African countries, compared to DE as conceptualised and practiced in Europe, is the critical dimension on development issues that underpin global poverty and injustice. Such DE efforts are often aimed at engendering interest and actions in civic engagements and political participation at both the local and global levels to foster social justice.« (Eten 2015b: 136f)

Bildungsprozessen zu verbinden, zur Verfügung. Aus jeder Möglichkeit resultieren verschiedene Konsequenzen für die Bildungsprozesse und Handlungsoptionen mit unterschiedlichen Auswirkungen. Die erste Möglichkeit beschreibt sie als »think as I do, do as I say, there is only one right answer.« (ebd.: 38) Nach Andreotti drückt sich diese Möglichkeit zumeist in der Bestrebung nach der Ausbildung einer »moralischen Verpflichtung« auf Seiten der Lernenden aus, durch »Wohltätigkeit« und »Expert*in-entum« denjenigen, denen es an Bildung, Technologie und einer richtigen Arbeitseinstellung mangelt, helfen zu wollen. Die zweite Möglichkeit beschreibt sie als »think for yourself and choose responsibly what to do, but there is only one right answer« (ebd.: 38). Diese äußert sich in der Lehrhaltung bei den Lernenden die Suche nach angeblichen »unparteiischen, objektiven Informationen« für die Konstruktion ihrer Argumente zu stärken. Im Bildungsprozess wird hier »rationales und wissenschaftliches Denken« als der einzige Weg dargestellt, eine »gerechtere« Welt zu erreichen (ebd.: 38). Die dritte Bildungsmöglichkeit in dem Zusammenhang lässt sich nach Andreotti als »answers are context dependent, but in my class, you should think as I do and do as I say« (ebd.: 38) beschreiben. Dies zeigt sich in tendenziell »indoktrinären«⁸⁵ Lehrbestrebungen, die aufgrund der seltenen Perspektiven der »Unterdrückten« in den Bildungsmaterialien, da die Bildungsmaterialien meist von den »Gewinner*innen« erzählen, in der Lehrpraxis wiederum den Lernenden die Perspektiven der »Unterdrückten« vermitteln, so dass die Lernenden das »Verlangen« entwickeln für »Gerechtigkeit« zu kämpfen. Die vierte und letzte Möglichkeit, die zur Verbindung von Denken und Handeln im Zuge von Bildungsprozessen zur Verfügung steht, lässt sich laut Andreotti als »answers are context dependent, you should learn to think for yourself and choose responsibly what to do« (ebd.: 38) bezeichnen. Sie richtet ihre Bildungsbestrebungen an dem Anspruch aus, verschiedene Perspektiven auf jedes Thema sichtbar werden zu lassen, die sozialen, kulturellen und historischen Prozesse, welche den Themen zugrunde liegen, aufzuzeigen sowie den Lernenden bewusst zu machen, dass was auch immer für eine Wahl sie treffen, diese systemische Auswirkungen haben wird (ebd.: 38). Bell hooks spricht vor diesem Horizont auch von einem *critical thinking*, welches auch das Selbst mit in die Betrachtung, Bewertung und Verbesserung – in die Problemlösung – mit einbezieht. Es handelt sich um ein »thinking about thinking« dessen Art des Denkens immer auch ein interaktiver Prozess ist und die Teilhabe aller in den Bildungsprozess involvierten – Lehrenden und Lernenden – zugleich umfasst. Mit diesem Anspruch geht eine fortlaufende »radikale Offenheit« einher, gegenüber über dem, was wir nicht erwarten und bis dahin gewusst haben und damit auch die Erkenntnis, nicht immer Recht haben zu können, da der Gegenstand sich ständig ändert, weshalb Hooks zu der Einsicht kommt (hooks 2010: 9f): »Critical Thinking requires us to use our imagination, seeing things from perspectives other than our own and envisioning the likely consequences of our position.« (Barnet/Bedau o.J. zit.n. Hooks 2010:10) Die Aufgabe der Lehrenden bestehe im Anschluss an den Anspruch der vierten Möglichkeit deshalb darin, Räume für die Lernenden zu öffnen, »to engage with the ethics of global challenges, processes and dilemmas in ways that create a sense of interdependence and responsibility for themselves and towards the world« (Andreotti 2014b: 38).

85 Siehe hierzu auch Spivak 2008a: 56.

Andreotti betont, dass die Entscheidungen, welche Möglichkeit die Lehrenden wählen, immer kontextabhängig sind und dass sie unter bestimmten Umständen ihre Berechtigung haben könnten, jedoch gerade die vierte Möglichkeit immer noch nicht sehr üblich im Bereich GB ist, um »Denken und Handeln« miteinander zu verbinden. Hingegen stellen gerade die erste und zweite Möglichkeit die dominanten Formen dar und wurden vom »Westen« aus über die ganze Welt »exportiert« oder ihr aufgedrückt (ebd.: 39). Das Potenzial von *critical thinking* als ein wesentlich zu fördernder *skill* kann deshalb nur ausgeschöpft werden, wenn kontextsensibel die bisher am meisten verdrängte vierte Möglichkeit stärker in die Formation der hegemonialen Artikulation einfließt.⁸⁶

Über den Signifikanten *critical thinking* im Diskurs entstehen strategische Möglichkeiten der Demokratisierung im Sinne von »negotiations from within« (Andreotti 2011a: 45). Anstatt also GB einseitig als »westliche Institution mit westlichen Werten« zurückzuweisen (ebd.: 45), wird es durch den Einsatz für spezifische Formen der Förderung von *critical thinking* im Raum GB möglich, eine anhaltende Kritik hegemonialer Ausprägungen und Erscheinungsformen GB zu reartikulieren. Die Artikulation von *critical thinking* als eine wesentliche Schlüsselkompetenz GB kann als eine legitime innere Differenz des Diskurses betrachtet werden. Je nach spezifischem hegemonialen Kontext bestehen dadurch Möglichkeiten, neue Ansätze der Herausbildung von Kritik mit in die Bildungsprozesse zu integrieren.

6.4.2 Gegen-hegemoniale narrative Muster

Kritische Gegendiskurse begleiten die diskursive Formation GB seit ihrer Entstehung. Vor allem Interventionen aus Wissenschaft, sozialen Bewegungen und von Nichtregierungsorganisationen prägen die Konstitution des Gegenstandes GB. Verkürzte Annahmen, enthistorisierte Perspektiven, einseitige Darstellungen und Zielgruppen sowie übergangene Positionen stehen dabei im Fokus der Interventionen. Im Folgenden werden die durch die Analyse erarbeiteten gegen-hegemonialen Artikulationen vorgestellt. Auch diese zeichnen sich durch den Umstand aus, dass sie mit gewisser Regelmäßigkeit auftauchen und nicht nur singular im Diskurs vertreten sind. Im betrachteten Zeitraum liegen die qualitativen Beziehungen zwischen den Elementen damit ebenso in einer musterhaften Wiederholung vor, auch wenn in geringerer Häufigkeit als die hegemonialen. Dabei sind sie jedoch durch den Versuch gekennzeichnet, die angebliche »Vollständigkeit der Identität« bzw. das angeblich allgemeine, universale Interesse des Arbeitsfeldes GB zu durchbrechen und zu verschieben, indem der hegemoniale Diskurs durch ein partikulares Interesse bzw. eine partikuläre Perspektive oder Bedeutung supplementiert⁸⁷ wird. Die gegen-hegemonialen Artikulationen stehen damit in einem

86 Detailliertere Ausführungen für einen »Kompass«, wie solche »Lernräume« ausgehend von der vierten Möglichkeit tiefergehend strukturiert sein könnten und auf welchen theoretischen Annahmen dieser beruht, finden sich in: (Andreotti 2009).

87 Der Begriff supplementiert bezieht sich hierbei auf die Betrachtungen von Jaques Derrida zum Supplement (Derrida 1983). Hier wird darunter Zusatz und Ersatz gleichermaßen verstanden: »In der ersten Bedeutung ist es ein Zusatz, der zu etwas hinzugefügt wird, was schon in sich vollständig ist. In der zweiten, eng damit verbundenen Bedeutung kompensiert das Supplement als Zufügung einen Mangel in etwas, das als vollständig gilt.« (Motakef 2014: 395)

spannungsgeladenen Verhältnis mit der hegemonial räumlich und temporär fixierten Formation GB, weshalb sie zumeist von weniger mächtigen gesellschaftlichen Kräften getragen werden. Gegen-hegemoniale Artikulationen weisen damit einen geringeren Grad an Sedimentation in gesellschaftlich relevanten Institutionen auf.

- a) Narratives Muster: Gegenüberstellung zwischen ›soft versus critical‹ in Bezug auf Varianten der GB

»We reflect on the dominant development discourses that have informed the conversations between authors over the past decade. The most influential discussions include the ›soft versus critical‹ analysis of global citizenship education presented by Andreotti in 2006. This article has framed important discussions on how development education has responded to the interconnected global challenges of neoliberalism and environmental sustainability. There has been a vibrant debate about how we engage with political power and retain the radical origins and transformative goals of development education.«

Su-ming Khoo and Stephen McCloskey (2015): Reflections and Projections: Policy and Practice Ten Years On, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 2.

»[...] exploring the interconnection between local and global issues is seen as a prerequisite of ›critical‹ forms of citizenship education (Bryan and Bracken, 2011). Ideas of interdependence move beyond what Andreotti (2006) defines as the ›soft‹ forms of GCE and equal interconnection, to consider the critical aspects of GCE, as asymmetrical relationships connected to globalisation and military action.«

Benjamin Mallon (2018): Illuminating the Exploration of Conflict through the Lens of Global Citizenship Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 27, S. 49.

»[A]s Murphy (2011: 52) found in her research with development educators in Ireland, ›participants are challenged by the charity model of development that underpins their respective NGOs operations, and ›the hardest thing is to challenge the NGO you're working in‹. This is further hindered by the lack of a firm and unified identity or positioning of the development education sector (Bourn, 2011), wavering between ›soft‹ and ›critical‹ approaches (Andreotti, 2006), often opting for ›safe‹ DE which just pays ›lip service to global justice‹ (Murphy, 2011: 53–54) and leaves ›the sector vulnerable to politicization and unable to challenge dominant ideas‹ (Khoo, 2011: 4).«

Tobias Troll and Amy Skinner (2013): Catalysing the ›Shadow Spaces‹: Challenging Development Discourse from within the DEEEP Project, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2013, Nr. 17, S. 93.

»I have argued that while development education may be strong on advocating alternatives and on addressing structures of inequality, it has been weak on interrogating the assumptions it often employs (Dillon, 2003). In prioritising this focus on the assumptions which underlie the questions asked in surveys of attitudes, I support Andreotti's call for a ›critical‹ as opposed to ›soft‹

approach to global citizenship education and the criticality she associates with ›critical literacy‹ (2014). It is clear that the surveys analysed here are strong on the replication of modernist and paternalistic assumptions but weak on criticality.»

Eilish Dillon (2015): What Questions are We Asking? Challenges for Development Education from a Discourse Analysis of National Surveys on Attitudes to Development in Ireland, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 54.

»Beyond definition however is the more important discussion around vision, values and identity. In recent years articles by McCloskey (2011), Storey (2011) and Khoo (2011) among many others, have raised the need to move beyond the ›soft‹ versions of development education (defined as the so called five ›Fs‹ of food, fashion, festivals, flags and fundraising) by adopting ›a more overtly political role in society‹ (McCloskey, 2011: 46), by tackling ›divisive‹ and ›conflictual‹ issues at local level such as Irish debt and the Shell to Sea campaign (Storey, 2011: 86) and by starting a debate about ›what Development Education means‹ by examining the extent to which its practices and questioning are challenging dominant education thinking (Khoo, 2011).«

Michael Doorly (2015): The Development Education Sector in Ireland a Decade on from the ›Kenny Report‹: Time to Finish the Job?, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 116.

»This raised the question of whether, as a development educator practicing within a formal education system, I am able to stimulate climate change action which extends beyond the technological and financially incentivised. Despite taking small individual steps towards overcoming the ›soft‹ DE approaches that limit the possibilities of transformative actions (Andreotti, 2006; Bryan & Bracken, 2011) a key challenge to exploring action which goes beyond the technological fix was the limitations of time. The overcrowded ITE curriculum has already been recognised as leaving little time for critical DE (Bryan & Bracken, 2012), and with such constraints, I felt that creating opportunities for the action-related learning remained an ongoing challenge throughout my CCE practice. Making space for aspects of climate change education which addresses the need for collective action is essential.«

Benjamin Mallon (2015): A Development Education Perspective on the Challenges and Possibilities of Climate Change in Initial Teacher Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 142.

»The charitable approach expressed by many school leaders enabled greater distancing and an aspirational stance rather than active involvement in development education. It implies a softer approach that neglects the complex culpability of the global North and dilutes the critical capacity of development education [...].«

Brendan Doggett, Bernie Grummell and Angela Rickard (2016): Opportunities and Obstacles: How School Leaders View Development Education in Irish Post-Primary Schools, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 47.

»what is the nature of the GCE or ESD that is being mainstreamed? Andreotti (2006: 46–48) set out a framework comparing ›soft‹ versus ›critical‹ citizenship education, where in the soft approach, the potential benefits of GCE are ›greater awareness of some of the problems, support for campaigns, greater motivation to help/do something, and feel good factor‹ and in the critical approach, the potential benefits are ›independent/critical thinking and more informed, responsible and ethical action‹. Mainstreaming ›critical‹ GCE would be a much more challenging and meaningful undertaking than mainstreaming ›soft‹ GCE, and this distinction somehow needs to be captured in the indicator.«

Susan Gallwey (2016): Capturing Transformative Change in Education: The Challenge of Tracking Progress towards SDG Target 4.7., in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 130.

Seit Vanessa Andreottis Essay »Soft versus critical global citizenship education«⁸⁸ (Andreotti 2006a) ist die Oppositionsbildung zwischen *soft* vs. *critical* Varianten GB zu einem der wirkmächtigsten Schauplätze gegen-hegemonialer Interventionen im Diskurs geworden. In den darauf folgenden Jahren ist diese Oppositionsbildung im Diskurs vielfach rezipiert, auf andere Elemente ausgeweitet und gestützt worden. Die Oppositionsbildung *soft* vs. *critical* innerhalb des Diskurses verweist auf ein strategisches Engagement im Feld GB, welches nach Spivak als »negotiations from within« bezeichnet werden kann (Andreotti 2011a: 45). Anstatt die Konzepte der hegemonialen Artikulationen abzulehnen, werden wichtige Momente des Diskurses aufgegriffen und mithilfe der *Logik der Differenz* zweigeteilt, um Oppositionen im »Innen« zu konstituieren. Dieser diskursiv-strategische Einsatz verweist im Feld GB auf die Möglichkeit der Politisierung und kritischen Reartikulation in Abgrenzung zu *soften*, die dominanten Strukturen stützenden Varianten GB. Die Artikulation dieser Opposition im Innern GB greift die Dynamik, die der hegemoniale Diskurs bereits entfacht hat, auf und nutzt diese zur Sichtbarmachung und Stärkung gegen-hegemonialer Elemente in der Formation GB. Diese von Andreotti offengelegte Differenz ist im Diskurs GB in verschiedensten Bereichen – von Schule, Lehrer*innenbildung, Arbeit von NGOs etc. – häufig reartikuliert worden.

88 Damit globale Themen angemessen verstanden werden können, müssen die Lernenden oftmals die Kompetenz aufweisen, so Andreotti, »to examine a complex web of cultural and material [...] processes and contexts [on local and global levels]« (Andreotti 2006a: 41). Kritische GB sollte deshalb den Anspruch verfolgen »[the] development of skills of critical engagement and reflexivity: the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners« zu fördern (ebd.: 49). Kritisches Denken und Handeln wird hier als etwas gesehen, das den Lernenden erlaubt, nicht zwischen »Gut« und »Böse« zu unterscheiden, sondern »to understand the origins of assumptions and implications.« (ebd.: 49) Im Gegensatz dazu zeichnen sich »softe« Ansätze durch einen Mangel eines kritischen Verständnisses aus, da sie eher dazu tendieren, den Lernenden vorzuschreiben, was sie denken und tun sollen und Mythen weiterführen, die die bestehenden Machtverhältnisse und Gewalt gegenüber den marginalisierten Gruppen, insbesondere des Globalen Südens, aufrechterhalten. Die als universal gesetzten Grundannahmen und Vorstellungen des »Guten« werden nicht hinterfragt, weshalb die Tendenz besteht, Bildung in Form einer »Zivilisierungsmission« zu fördern (Andreotti 2006a: 44ff).

- b) Narratives Muster: Die fortdauernde ›imperiale und koloniale Gewalt‹ im Rahmen einer Globalen Bildung führt zur Reproduktion von (imperialer und kolonialer) Gewalt und verhindert die vollständige Verwirklichung von ›citizenship‹, ›sustainability‹ und ›skills‹ und weiteren ›competencies‹ in globaler Orientierung

»From this perspective, we need to de-center our self-importance, in order to recognize the harm that our delusions of superiority have created. We need to re-activate and calibrate the vital compass in our neurobiology towards sensing that we are entangled with (and within) the land's metabolism. We need to center the Earth as a (literal) common ground where new forms of co-existence and political cultures can emerge (assisted by human and non-human forms of metabolic intelligence). [...] our educational proposal is about attempting something that is somewhat counter-intuitive. We are trying to create spaces where people can have difficult conversations without relationships falling apart and engage in challenging and uncomfortable processes of re-allocating (colonial) desires non-coercively. This is about learning to compost individual and collective shit together with ›radical tenderness‹.«

Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide, S. 21f.

»Children in this country [Ghana] are receiving virtually no education. Even in the so-called private schools, where they are paying so much, the children are taught extraneous things and in the end don't receive a good education. The teacher-student relationship is poor, affecting teaching and learning. Religion and religious practices interfere with education to a large extent. Remuneration and other support is poor in state-sponsored schools. The boarding school system is a major problem in senior high schools. No education system in an advanced country centres its secondary education on boarding. They brought it from England, the colonial masters. Those public boarding schools are all completely private in England today. The state schools are day schools. How can you have the teenage children of an entire country housed in boarding schools? Unless we do something about that, there will be no significant improvement in the country's education system.«

Ama Ata Aidoo (2017): »Nobody could tell me writing was a man's job«, in: Adult Education and Development: Inclusion and Diversity, Jg. 2017, Nr. 84, S. 42f.

»The fundamental problem for curriculum is the coloniality of knowledge – a result of a 500 year-old global structure of imperial power, which operated unequal appropriations of knowledge, and marginalised non-imperial knowledges (Quijano, 2000; Hountondji, 1997; Connell, 2016). Education, especially higher education consolidates and replays coloniality through academic privilege, reproducing injustices of wealth, gender, race and language. Connell argues that neoliberalism and transnational capitalism do not displace these injustices and indeed further exacerbate them [...]«

Su-ming Khoo (2017): Engaging Development and Human Rights Curriculum in Higher Education, in the Neoliberal Twilight Zone, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2017, Nr. 25, S. 44f.

»One of the lasting impacts of historical colonialism is that it established relations between the colonisers and the colonised (Amighetti and Nuti, 2016). These colonial relations flourished through migration to and from the colonies and the metropolises, and have persisted into modern times to give shape to the pattern of migration flows in Africa today (Amersfoort, 2008; Black et al., 2004; Castles, 2000). Migratory flows therefore follow the pattern of pre-existent historical and socio-economic links between originating and sending countries (Castles, 2000), coupled with other factors such as geographical nearness and economic prospects in destination countries (Amersfoort, 2008).«

Simon Eten (2017): The Role of Development Education in Highlighting the Realities and Challenging the Myths of Migration from the Global South to the Global North, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2017, Nr. 24, S. 56.

»we consider the problems to be rooted in an ontological challenge of being (i.e. the call to address how we exist in relation to each other and the planet). From this educational orientation, the problem lies in the universalisation of the modern/colonial imaginary restricting ecological, cognitive, affective, relational, and economic possibilities. This orientation draws attention to how education within this imaginary has both invisibilised the violences that subsidise modernity, and masked modernity's inherent unsustainability. The modern/colonial approach to education has supported cognitive, affective, and relational economies that have left us unprepared and unwilling to address our complicity in systemic harm, or face the magnitude of the problems that we have ahead of us.«

Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Ali Sutherland, Karen Pashby, Rene Susa, Sarah Amstler, Gesturing Decolonial Futures Collective (2018): Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 26, S. 10f.

»In Representations of Global Poverty, Nandita Dogra describes how the ›construction and maintenance of ›difference‹ between ›us‹ and ›them‹ or ›the West‹ and ›non-West‹/›East‹/›Orient‹ informs ongoing colonial discourse and continues ›to linger and inform the ways of seeing and representing ›Other‹ cultures‹ (2014: 12). Dogra extends her argument to include the ›whole history of colonial imagery that did infantilise the non-West (McClintock, 1995; Mudimbe, 1988; Shohat and Stam, 1994)‹, primarily through ›the use of children as symbols‹ (Dogra, 2014: 38), and ›the representation of the Third World as a child in need of adult guidance‹ (Nandy 1983, cited in Escobar, 1995: 30). This representation involves contradictory associations, including innocence, neediness, paternalism, helplessness, dependency, ignorance and underdevelopment.«

Lizzie Downes (2016): The Visual Representation of Global Development Issues in a Higher Education Environment: Perception, Interpretation and Replication, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 19.

»The critiques of voluntourism include the reinforcement of colonialist stereotypes and a simplistic understanding of development issues, giving young people the view that they have the skills and right to be the ›solution‹ to the problems of the ›needy‹ Third World (Simpson, 2004, 2005)«

Rachel J. Wilde (2016): »Plugging Gaps, Taking Action«: Conceptions of Global Citizenship in Gap Year Volunteering, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 70f.

»The consequences of African colonialism included educational policies and systems that were largely focused on ensuring citizens' unquestioning allegiance to the state for nation-building (Okoth and Ayango, 2014). It is this post-colonial agenda of citizenship education that still underpins DE activities in most African countries today, driven mainly by public sector institutions.«
Simon Eten: The Prospects of Development education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 140.

»A criticism levelled against global citizenship is that it can lead to a neglect of participation in local and national development efforts (Chandler, 2004). A similar criticism is that GCE works against national patriotism and that efforts to promote global citizenship will undermine citizenship conferred by the nation-state (Rapoport, 2009). These fears may well be justified given the inequalities and injustices associated with globalisation in developing countries (Birdsall, 2006). In that light, GCE is suspected of harbouring elements of a neocolonial, imperialist and expansionist agenda to perpetuate an unjust global economic system for the Western world (Andreotti and de Souza, 2012; Pashby, 2012).«

Simon Eten: The Prospects of Development education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 146.

»I would say that indeed some neo-colonialism is still evident in the relationship between the southern and the northern hemisphere. But this system can no longer work if we want real and sustainable economic development for all countries of this world. It has to change. We have to change our perspective on how we partner with each other. We have to collaborate eye-to-eye with each other, in dialogue on a par to discuss which concepts really work. The West does not always have the solution for the issues of the southern hemisphere. The West has to learn humility. I always say: »Do not give us fish. Do not teach us how to fish. Ask us if we eat fish!« Only when this question has been answered can we make a decision on whether to discuss fish or not. We can then together determine the direction of the dialogue.«

Auma Obama (2013): Do not give us fish. Do not teach us how to fish. Ask us if we eat fish!, in: Adult Education and Development: Post-2015, Jg. 2013, Nr. 80, S. 12.

»Our decolonial perspective is informed and inspired by Indigenous analyses and practices that affirm that our current global problems are not related to a lack of knowledge, but to an inherently violent modern-colonial habit of being. Three clusters of illusions drive this habit of being:

- illusions related to separation (from land, other beings and each other) and superiority – denial of entanglement;
- illusions related to human centeredness, merit and innocence – denial of systemic violence and complicity in harm;

· illusions related to linear progress and the possibility of continuity – denial of the limits of the planet.«

Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide, S. 3.

Durch pädagogische Aktivist*innen aus den verschiedenen Enden der Welt, wird in mehreren Texten die Verknüpfung zwischen den Bestrebungen GB und den Verstrickungen GB mit den fortdauernden Effekten des Kolonialismus in den Texten hergestellt. Die bis heute andauernde *imperiale und koloniale Macht und Gewalt* in den globalen Bildungsbestrebungen führt zur Reproduktion historischer Gewalt und verhindert die Verwirklichung von *sustainability* und *citizenship* in globaler Orientierung. Im Rahmen des narrativen Musters wird das Fortdauern *imperial*er und *kolonial*er Gewalt und Macht in den Bestrebungen der Bildung im Globalen Norden wie im Globalen Süden in seinen symbolischen wie auch materiellen Effekten, in seiner sozialen, kulturellen, ökologischen, kognitiven, affektiven und ökonomischen Dimension problematisiert.

So wird in den kritischen Texten zur GB für Menschen die im Globalen Norden ausgebildet wurden, oftmals die fehlende Komplexität, mit der lokale und globale Prozesse und Kontexte angegangen werden mit einem fortdauernden kolonialen Erbe gleichgesetzt, da dies die Bedingungen einer neuen »Zivilisierungsmission« unterstützt. Durch unterkomplexe Darstellungen, so argumentiert z.B. Andreotti, besteht die Gefahr, dass die Überzeugungen und Mythen privilegierter Personen als universal gesetzt werden, wodurch die Gefahr besteht, dass die Machtbeziehungen und Gewalt ähnlich der Kolonialzeit reproduziert werde.⁸⁹ In den kritischen Texten werden dabei nicht nur koloniale Verstrickungen der Bildungsprozesse problematisiert, in denen eine direkte Unterwerfung von Menschen erkennbar ist, sondern sie werden breiter gefasst, in dem auch diejenigen Prozesse, in denen »die Objektivierung der Erde als Besitz« und die »Trennung der Menschen von Land/Natur, menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen« unproblematisiert und unherausgefordert bleibt,⁹⁰ als Effekt *kolonialer Gewalt und Macht* benannt werden. Anders gesagt sind es die »existierenden Beziehungen zueinander und zum Planeten«, die im Gegendiskurs problematisiert werden und die Orientierung für gegen-hegemoniale Bildungsbetrebungen formen. Die Ursache für all die Probleme wird als »Universalisierung des modern/kolonialen Vorstellungsraums« bezeichnet, der die »ökologischen, kognitiven, affektiven, relationalen und ökonomischen Mög-

89 »In order to understand global issues, a complex web of cultural and material local/global processes and contexts needs to be examined and unpacked. My argument is that if we fail to do that in global citizenship education, we may end up promoting a new ›civilising mission‹ as the slogan for a generation who take up the ›burden‹ of saving/educating/civilising the world. This generation, encouraged and motivated to ›make a difference‹, will then project their beliefs and myths as universal and reproduce power relations and violence similar to those in colonial times. How can we design educational processes that move learners away from this tendency?« (Andreotti 2006a: 41)

90 »Our understanding of colonialism emphasizes that it starts before the subjugation of peoples. Colonialism starts with the objectification of the Earth as property and the separation of humans from the land/nature, from other-than-human beings and from each other. This imposed sense of separability is the basis of all other hierarchies and forms of subjugation and exploitation between species, peoples, and cultures.« (GTDFC 2019: 21f)

lichkeiten« begrenze.⁹¹ Deshalb besteht die Aufgabe von Bildungsprozessen im globalen Kontext darin, die unsichtbar gemachten Formen der (*imperialen und kolonialen*) Gewalt des modernen bzw. kolonialen Ansatzes und die von ihr verschleierte inhärente *Unsustainability* in den vielfältigen Dimensionen sichtbar zu machen, da sonst die »Komplicität mit systemisch bedingten Beschädigungen« von Mensch und Natur sowie das »Ausmaß der Probleme vor uns« unadressiert bleiben.⁹²

Neben einer »gestatteten Ignoranz« und einem »Überlegenheitsdenken«, welches sich durch die hegemonialen Strukturen der Globalen Bildung im Globalen Norden verfestigt habe, setzen gegen-hegemoniale Artikulationen zudem darauf, das Fortdauern *kolonialer Gewalt und Macht* im Bildungsbereich ebenso im Globalen Süden mit seinen spezifischen Auswirkungen zu benennen. So arbeiten laut Esteva und Prakash – Vertreter*innen spezifischer Perspektiven des Post-Development – globale Bildungsbestrebungen vor allem gegenüber den »Two-Thirds« im Globalen Süden stetig an ihrer Objektivierung mit, indem sie sie als diejenigen entwerfe, denen es an »Wissen zur Entwicklung« mangle und deshalb an die von Expert*innen festgelegten Normen, welche sich an denen des Globalen Nordens ausrichten, angepasst werden müssten.⁹³ Zudem wird im Gegendiskurs auch das Fortdauern *kolonialer Gewalt und Macht* im Bildungsbereich problematisiert, welche nach der formalen Unabhängigkeit der Kolonien durch die Eliten in den Postkolonien, wie z.B. in einigen sub-saharischen Ländern, reproduziert wurde. Simon Eten in *P&P* betont, dass das Wissen und die Praktiken bereits bestehender Formen indigener *citizenship* Bildung vor der Kolonialisierung und Unterdrückung durch den »Westen« auch in der postkolonialen Ära weiterhin verhindert wurden, wenn sie nicht in direktem Maße den Eliten diene, da auch die neuen Eliten kein Interesse an einer kritisch-aktiv ausgebildeten Zivilbevölkerung hatten.⁹⁴

91 »[...] we consider the problems to be rooted in an ontological challenge of being (i.e. the call to address how we exist in relation to each other and the planet). From this educational orientation, the problem lies in the universalisation of the modern/colonial imaginary restricting ecological, cognitive, affective, relational, and economic possibilities.« (Andreotti et al. 2018: 10f)

92 »This orientation draws attention to how education within this imaginary has both invisibilised the violences that subsidise modernity, and masked modernity's inherent unsustainability. The modern/colonial approach to education has supported cognitive, affective, and relational economies that have left us unprepared and unwilling to address our complicity in systemic harm, or face the magnitude of the problems that we have ahead of us.« (Andreotti et al. 2018: 10f)

93 »Redefined a thousand times since 1949, global development still continues to mean that the peoples of the Two-Thirds World need to be like them: the developed women and men. To learn to be developed, the hopes and dreams of the underdeveloped must measure up to expert norms. For the professionals of developed countries already know what it is to be developed and can teach people lacking that knowledge. Their advice changed continually to amend the fabulous failures of every expert strategy imposed upon the masses during the four Development Decades. One advice never changed: Education.

During colonization or the first phase of their political independence, the 'underdeveloped' countries were the object of diverse educational attempts. In the postwar era of global development, however, universal education became an international obsession for Right and Left, for the progressive or the reactionary.« (Esteva/Prakash 1998: 89)

94 »Before Africa's colonial contact with the western world, there existed indigenous citizenship education which was collectivist in nature, and aimed at producing »acceptable and useful« individuals in African communities (Mhauuli, 2012: 106). It has also been noted by Mhauuli that citizenship education was virtually non-existent in African countries during the colonial era because the colonial project was not aimed at de-

Dass diese Problematik immer noch in vielen Postkolonien bestand hat, zeigt auch das Beispiel Gayatri Spivaks, wie immer noch durch die lokal-nationalen Bildungsstrukturen die »Diskontinuität« zwischen »kolonialen Subjekten« wie den politischen Funktionären und Eliten und den »ländlichen Armen« – zumeist indigene Gruppen – aufrecht gehalten wird, da dem »indigenen System des Lehrens die soziale Relevanz« entzogen und damit auch das Instrument deaktiviert wurde, um die »Diskontinuität« wieder aufzuheben (Spivak 2008a: 44–47).

Im Rahmen des narrativen Musters werden jedoch nicht nur die Verstrickungen und die Folgen *kolonialer Macht und Gewalt* im Globalen Süden hinsichtlich der Bürger*innenschaftlichkeit und einer Aktivierung der Zivilgesellschaft in globaler Orientierung ins Blickfeld gerückt, sondern auch diejenigen für eine GB im Kontext von *environmental stewardship* und *sustainability*. So wird in der Zeitschrift AED die *koloniale Macht und Gewalt* in den gegen-hegemonialen Artikulationen im Rahmen einer Bildung für *sustainability* auch als eine beschrieben, welche in Formen, wie der »Besetzung der Atmosphäre mit Kohlenstoffemissionen, der Schaffung von transgenem Saatgut und der daraus resultierenden Zerstörung der biologischen Vielfalt« fortgesetzt wird (ICAE 2012). Diesen Entwicklungen könne nur entgegen gesteuert werden, wenn das »Prinzip der Sorge« als ein zentrales Element von Macht und einer neuen nachhaltigen Wirtschaft gesetzt wird, da nur so der Erhalt des Lebens und der biologischen Vielfalt und die Schaffung von Bedingungen des Zusammenlebens und Teilens ermöglicht werden kann, bei gleichzeitigem Schutz vor »männlicher Vorherrschaft«. In den Mittelpunkt gerückt wird hierbei die Symbiose zwischen Mensch und Natur sowie die Wichtigkeit des »Ortes selbst als Form der Organisation und des Teilens«, da in ihm ein großes Potenzial für »Perspektiven vom Lokalen zum Globalen« enthalten ist. Eine vom lokalen Ort selbst ausgehende »Sorge« birgt das globale Potenzial, eine Lebens- und Produktionsweise zu entwerfen, die »weder zerstört noch Abfall erzeugt, sondern erneuert und regeneriert, um die Lebensdauer der materiellen Güter zu verlängern.«⁹⁵

Die gegenwärtige »ökologische Krise« wird im Gegendiskurs mit der Forderung eines Wandels der Bildung für *sustainability* verknüpft, in der die »fundierte Kritik des westlichen Modernismus« zentral ist. Die in der kolonialen Ideologie verhaftete Utopie der Moderne von der Konstruktion einer industrialisierten Welt »durch Technologie«

veloping a critical citizenry. The immediate postcolonial era therefore did not see any serious widespread efforts to champion citizenship education, except in rare cases where for the purposes of garnering public support and loyalty for military juntas and civilian dictators, there were some forms of political education delivered to the people.« (Eten 2015b: 139)

- 95 »It is impossible to consider sustainability without the principle and the ethical value of care, cohabitation, and sharing. And yet, what has been pursued is the colonial undertaking to conquer peoples and their territories, the occupation of the atmosphere by carbon emissions, and the creation of transgenic seeds with the resulting destruction of existing biodiversity. Preserving life and biodiversity is synonymous with caring and, at the same time, with setting the conditions for cohabitation and sharing. We need to save care as a principle of deprivatization of the family and of the male domination within it, and at the same time, to build the principle of care as a central element of power and of the new economy. This latter must be conceived as a symbiosis of human life and nature, and the importance of territories as a form of organization and sharing according to its potential in a local-to-global perspective. Sustainable economy is only possible if it is based on care, and on use that neither destroys nor generates waste but renews and regenerates in order to extend the durability of material goods.« (ICAE 2012: o.S.)

und die in der Ideologie enthaltenen zerstörerischen Tendenzen gegenüber der Natur sollte von einer »neuen kulturellen Sensibilität«, die den Horizont der neuen Bildungsarbeit bilden sollte, abgelöst werden.⁹⁶

In der Gestalt der gegenwärtigen neoliberalen Globalisierung führt die fortwauernde *koloniale Macht und Gewalt* bis heute dazu, dass das indigene Wissen in den Bildungssystemen in postkolonialen Kontexten, wie dem subsaharischen Afrika nur am Rande vorkommt, obwohl das indigene Wissen oftmals stärker als das Wissen des dominanten Bildungssystems mit den ökologischen Bedingungen vor Ort verbunden ist. Dies verhindert weiterhin die Bemühungen der Umwelterziehung für eine wirksame Anpassung an den Klimawandel.⁹⁷

Indigenes Wissen hätte im Rahmen GB für *sustainable development* im subsaharischen Afrika vor allem als »erfahrungsbasiertes Wissen und durch seine Verbundenheit mit den lokal-ökologischen Bedingungen« der jeweiligen Gesellschaften etwas zu den Bildungspolitiken und -programmen einer »klimabewussten Bürgerschaft« beizutragen. Durch die Entkontextualisierung der Bildungspolitiken und -programme mit ihrer Ausrichtung an »westlich-globalen« Normen und Sichtweisen, was auf die früheren Erfahrungen Afrikas mit der Kolonialherrschaft zurückgeht, bestehe die Marginalisierung indigener Wissensformen weiter fort.⁹⁸ Gerade das zur Kolonialzeit geförderte westliche Wissen und die damit verbundenen Lebens- und Produktionsweisen haben dafür gesorgt, dass bis heute ein Ungleichgewicht zwischen afrikanisch-indigenem und westlichem Wissen vorherrscht und bis heute anhält. So werden auch noch heute westliche Curricula im Zuge globaler Bildungsbestrebungen vor allem durch multilaterale Organi-

96 »This discussion has generated a substantial critique of western modernism, superseding its anthropocentrism and expanding the concept of environment to that of life, and making it a field of ethical and political reflection on new epistemic and philosophical foundations. The construction of an industrialised world 'through technology', as was the utopia of modernism, with its corollaries in colonial ideology and as the dominant predator in nature, is being displaced by a new cultural sensitivity which constitutes the horizon of educational work. It is therefore possible to say that the »ecological crisis« brings a shift in ethical thinking and teaching with it.« (Vargas 2012: o.S.)

97 »Africa is one of the regions that bear the harshest effects of climate change, yet its efforts to combat climate change through environmental education are not strongly linked to its ecological conditions. The encounter of Africa with colonialism in the past and the current impacts of globalisation and neoliberalism have kept African indigenous knowledge in the margins of its educational systems, thereby impeding its environmental education efforts for effective climate change adaptation.« (Eten 2015a: 105)

98 »Combating climate change is part of a broader global sustainable development agenda (Sathaye, Shukla and Ravindranath, 2006), as can be seen in the inclusion of a climate change goal in the proposed UN Sustainable Development Goals (SDGs) due to be adopted in September 2015 (Picot and Moss, 2014). For climate-related education programmes to be successful in creating a climate-aware citizenry in any society, the indigenous forms of knowledge based on the lived experiences and local ecological conditions of such a society must be incorporated into such programmes (Wiid and Ziervogel, 2012). This important indigenous perspective to environmental education (EE) is notably missing in most African countries, due to the de-contextualised nature of educational policies and programmes, traceable to Africa's past experience with colonial domination (Kayira, 2015), the result of which has been the marginalisation of African IK in contemporary educational policies and programmes [...].« (Eten 2015a: 106)

sationen wie z.B. der Weltbank in postkolonialen Kontexten einfach nachgeahmt, ohne sie mit dem postkolonialen Kontext vor Ort zu verweben.⁹⁹

Die fortwährende Vernachlässigung indigener Wissensformen sei dabei jedoch nicht nur auf das Ungleichgewicht zwischen westlichem und afrikanischem Wissen zurückzuführen, sondern ebenso täten afrikanische Eliten und Professionelle im Bildungssektor wenig in Richtung der Einbindung ländlicher Gemeinden, um ihr indigenes Wissen und ihre Praktiken einzubeziehen, sodass ihre systematische Einbeziehung z.B. durch die Verankerung in Schullehrplänen möglich werden könnte.¹⁰⁰

Neben den Eliten, welche auch in der postkolonialen Ära weiter mit dem von den Kolonisierer*innen gelernten Stil regierten und so nicht-repressive Demokratisierungsprozesse verunmöglichten, werden in den gegen-hegemonialen Artikulationen auch die Wirkungen der Kultur der Kolonisierer*innen wie z.B. das Bildungssystem auf die indigenen Gruppen benannt. Als Folgen der kolonialen Kultur werden vor allem »beschädigte Selbstverhältnisse auf Seiten der indigenen Gruppen« in den Blick gerückt, die hervorgebracht wurden, wie Selbst-Hass, geringes Selbstwertgefühl und ein fehlender Respekt für die eigene Kultur, was sich in einer gesteigerten psychologischen Abhängigkeit von Anderen niederschlägt. Obwohl formal dekolonisiert, befanden sich die neuen »Citizens« dennoch weiterhin in einer Situation »mentaler Kolonisierung«, da sie unfähig gemacht wurden, »ihre Kreativität zu praktizieren« und sie ohne die *skills* und *competencies* gelassen wurden »ihr Leben selbst zu gestalten«, weshalb sie einem »Materialismus« und »Konsumismus« verfielen.¹⁰¹

99 »Odora-Hoppers (2002) has noted that, in colonial times IK [indigenous knowledge] was systematically omitted from history textbooks in African schools, and in their stead, western knowledge and cultures were promoted, a phenomenon that can still be seen in most educational institutions in Africa. Kayira (2015) has also noted that, the impact of colonialism has not only been felt in territorial expansion, but has affected the epistemological foundations of the colonised, and led to a knowledge power imbalance between Africa and the western world, which is further maintained and perpetuated by forces of neoliberalism and globalisation (Shizha, 2010). An examination by Shizha of the school curricula of a number of African countries in relation to content and practice around IK has revealed that, postcolonial curriculum innovations in Africa have been heavily influenced by western countries, and that some of the changes that were introduced were a »copycat« of Western curriculum forms«. These initiatives were carried out as projects promoted and sponsored by western countries and multilateral organisations like the World Bank [...].« (Eten 2015a: 114)

100 »The persistent neglect of IK [indigenous knowledge] in African educational systems in post-colonial times cannot be entirely blamed on the entrenched knowledge power imbalance between Africa and the west, but also on the fact that, African elites, scholars and education policy makers are doing little to engage rural communities on their indigenous knowledge and practices towards the systemisation and incorporation of these indigenous knowledges and practices into the school curriculum [...].« (Eten 2015a: 116)

101 »Political, health, education and cultural systems were set up based on the colonisers' culture, and indigenous systems were disregarded as inadequate or non-existent. These systems created a limited sense of who the communities were, leading to experiences of self-hate, low self-esteem and lack of respect for one's own culture and the start of an experience of a peculiar type of psychological dependency on others (Woolman, 2001). When most African countries gained independence in the 1960s, ideologies such as materialism and consumerism were embraced by indigenous peoples, and colonial-style leadership continued, embracing repressive and undemocratic systems and structures which the new leaders had observed and learnt. The citizens considered themselves free and independent, but they were still mentally colonised, still dependent on the former coloniser to provide guidance (Mungazi, 1996). Colonisation, due to its oppressive ways, had rendered the indigenous people incapable of practicing creativity, and had left them without the ability to

Indigenes Wissen und indigene Praktiken, so Gustavo Esteva und Madhu Suri Prakash, konnten die Kolonialisierung oftmals nur deshalb überdauern, weil sie nicht mehr als Schicksal wahrgenommen wurden, sondern weil diejenigen die Widerstand leisteten, ihre Bemühungen nun darauf konzentrierten, die »Verbesserung ihrer differenzierten Lebensweise in Traditionen zu verankern«. Ihre Traditionen habe sie davor bewahrt, dem »industriellen Ethos« mit seinem Hang die Zukunft zu kontrollieren, zu verfallen.¹⁰²

Im Anschluss an Odora-Hoppers tritt Simon Eten im Medium *P&P* nicht für eine Ersetzung des westlichen Wissens ein, sondern spricht sich vielmehr für eine »Revitalisierung indigenen Wissens in den Schullehrplänen Seite an Seite mit westlichem Wissen« aus, da gerade die Verschränkung verschiedener Wissensformen zahlreiche Vorteile für postkoloniale Bildungskontexte in Bezug auf Fragen des Umweltschutzes haben kann.¹⁰³

Das bewahrte indigene Wissen in den Traditionen ist es nun, welches es in den Bildungspolitiken und -programmen aufzugreifen und mit dem westlichen Wissen zu verweben gelte. Dies funktioniere jedoch nur, wie der gegen-hegemoniale Diskurs in *AED* hervorhebt, wenn ebenso die neo-imperialen Tendenzen einer GB zurückgedrängt würden. Im Gegensatz dazu muss eine »Ökologie des Wissens« angestrebt werden, wozu eine »Anerkennung und Einbeziehung vielfältiger Weisheiten, Lernprozesse, Philosophien, kultureller Praktiken und wirtschaftlicher Beziehungen, die sich für den gemeinschaftlichen Frieden und die Erhaltung der Umwelt einsetzen« gehört, was deshalb dringend auch Wissen, dessen Wurzeln im Globalen Süden liegen, aus all seinen Dimensionen einbeziehen muss.¹⁰⁴

would their own lives. Colonisation in Africa was built on perceived ideas of the levels of the human race and the place of the African people who, it was felt, needed to be modernized.« (Njiarini 2016: 97)

- 102 *»Those who could, resisted colonialists and developers, concentrating their efforts on the regeneration of their traditional places and commons. Many others, who lost their traditional commons, struggled to reclaim them in the countryside; or they created new ones in the city. They did not attempt to come back to the condition they had before colonization or development: an obvious impossibility. They rooted their efforts to improve their differentiated ways of life in their traditions; without any longer being able to assume or to understand them as a destiny. Their traditions prevented them from falling under the industrial ethos, with its arrogant presence of controlling the future. They avoided the expectations which come with the assumption of scarcity or of the individual self.*« (Esteva/Prakash 1998: 133)

- 103 *»It may not be possible or even necessary to call for a replacement of western forms of knowledge in the African school curriculum, as there are obvious and enormous benefits to be gained from western knowledge forms. This article has instead called for IK to be revitalised and to occupy the African school curriculum side by side with western forms of knowledge (Dei, 2002; Muchenje and Goronga, 2013; Odora-Hoppers, 2002) especially for subjects that relate to the protection of the environment.*« (Eten 2015a: 116)

- 104 *»[...] it is the role of both practitioners and students of adult education to guard against visions and models of GCED constructed as a neo-imperial tool. [...] To deter neo-imperial impositions of GCED, we must embrace an »ecology of knowledges« (Santos 2012). This includes the recognition and inclusion of multiple wisdoms, learning, philosophies, culture practices, and economic relationships that strive for communal peace and environmental preservation. [...] We think that the significance of a postcolonial understanding of GCED is a concept of global citizenship that does not rely solely on the often untranslatable political traditions of the global North and Eurocentric concepts, practices and institutions, but, encompasses the dynamics of social, economic, and spiritual relationships, organisations and egalitarian formations whose roots are found within the global South.*« (Torres/Dorio 2015: 5f)

GB habe deshalb einen Raum zu öffnen für

»die Wiedererlangung [...] [unsichtbargemachter] Prozesse der Produktion und Valorisierung eines gültigen [mehrschichtigen] Wissens, ob wissenschaftlich oder nicht wissenschaftlich, und [...] [den Aufbau von] neuer Beziehungen zwischen verschiedenen Arten von Wissen auf der Grundlage der Praktiken der Klassen und sozialen Gruppen, die auf systematische Weise unter der Unterdrückung und Diskriminierung durch Kapitalismus und Kolonialismus gelitten haben« [Übers. d. Verf.] (Santos 2012 zit.n. Torres/Dorio 2015: 7).

Nur so kann »den neoliberalen kulturellen Einflüssen in der Wirtschaftspolitik« entgegengewirkt werden, da diese zu einer »internationalen moralischen und ethischen Krise« beitragen, »die mit der Kommodifizierung unseres Gefühls der globalen Gemeinschaft, der Materialisierung unserer Verpflichtung gegenüber der Umwelt und der Zertrampelung unserer globalen Gemeingüter« zusammenhängt.¹⁰⁵

Das Narrative Muster, welches das Fortdauern der *kolonialen Macht und Gewalt* in den globalen Bildungsbestrebungen anprangert, lässt sich auch in den Einsätzen der *Global Campaign for Education* finden, welche sich explizit gegen das »monolinguale« Lehren in der »dominanten nationalen oder internationalen Sprache« (insbesondere in Kontexten des Globalen Südens) als Folge des Kolonialismus richtet. So befinden sich immer noch Millionen von Kindern in Bildungseinrichtungen, die die Sprache, in der gelehrt wird, nicht verstehen können, da diese nicht zu Hause gesprochen wird. Betroffen sind vor allem Kinder in ländlichen Gebieten des Globalen Südens, was zu einer »mangelnden Bildungsqualität, geringen Lese- und Schreibfähigkeiten und einer hohen Abbruchquote« führt.¹⁰⁶

105 »Our view of GCED aligns with what Santos (2012) describes as 'the retrieval of new processes of production and valorisation of valid [multiple layers] knowledges, whether scientific or non-scientific, and of new relations among different types of knowledge on the basis of the practices of the classes and social groups that have suffered, in a systematic way, the oppression and discrimination caused by capitalism and colonialism' (p. 51). Providing much needed spaces for epistemologies of the south, GCED must be derived from the gaze of postcolonial theories, to counter neoliberal cultural influences and economic policies that have contributed to an international moral and ethical crisis linked to the commodification of our sense of global community, materialising our commitment to the environment, and trampling our global commons.« (Torres/Dorio 2015: 7)

106 »In developing countries, an estimated 221 million children enter the classroom unable to understand the language they are taught in. Many countries teach in the old colonial language, or in a dominant national or international language, which young children do not speak at home. This leaves these children in the impossible position of trying to decipher what they are being taught in an unknown language. Children in remote rural areas, who speak a different language at home, often have the biggest problems in trying to learn the school language – with which they have no contact outside of school. This is a significant contributing factor to poor education quality, low literacy outcomes and high drop-out rates in many countries. It has been estimated that 50 % of the world's out-of-school children live in communities which use a different language to the one used in the local schools.« (GCfE 2013a: 2)

Diese »Monolingualität der dominanten Sprache«¹⁰⁷ gilt gleichermaßen auch für die Objekte sowie Praktiken der Bildung wie Textbücher, Lernmaterialien und die Unterrichtssprache der Lehrenden. Dies ist speziell in »multilingualen« Ländern mit vielen lokalen bzw. vernakularen Sprachen ein Problem. Es gibt auch immer wieder Fälle in denen die Lehrenden selbst die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen.¹⁰⁸

Es ist vor allem der afrikanische Kontinent auf dem der Großteil formaler Bildung in einer Fremdsprache stattfindet. Hier sind es immer noch die alten dominanten kolonialen Sprachen, – Französisch, Englisch, Portugiesisch – die die formale Bildung bis heute prägen, obwohl die meisten Menschen diese nicht einmal zu Hause sprechen.¹⁰⁹

Die Äquivalenzsetzung der Kontexte um die Knotenpunkte *citizenship, sustainability* und *skills* im Rahmen einer GB mit dem Element der anhaltenden *kolonialen Macht und Gewalt* erweist sich aus gegen-hegemonialer Strategieperspektive in den diskursiven Kämpfen als besonders wirkmächtig, da sie auf einer »breiten Front« artikuliert wird. In Bezug auf verschiedenste Regionen (Globaler Norden und Globaler Süden) und verschiedenste Momente des Diskurses GB (*climate change, citizenship, sustainability, critical thinking, discrimination*), die die hegemoniale Formation prägen, wird auf verschiedenen Ebenen der Zivilgesellschaft und durch einflussreiche pädagogische Aktivist*innen in unterschiedlichen Medien (*AED, P&P, Global Campaign, erweiterte Texte*) das Element einer anhaltenden *kolonialen Macht und Gewalt* im Gegendiskurs verkettet. Die Kritik an *imperialer und kolonialer Macht und Gewalt* im Diskurs der GB ist in den letzten Jahren vor allem durch Vanessa Andreotti und ihre Rezeption postkolonialer Theorie – insbesondere durch ihre Rezeption Gayatri Spivaks – (Andreotti 2006b, 2007, 2012b, 2011a, 2011b, 2014a; Andreotti/de Souza 2012; Stein/Andreotti 2015; Ahenakew et al. 2014), wesentlich vorangebracht worden. Andreotti ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine der wichtigsten Sprecher*innen in dem Bereich und wird vielseitig rezipiert. Bourn stellt fest, dass sie mit ihren Interventionen Programme, Strategien und Politiken weit über Europa und Nordamerika hinaus geprägt hat (Bourn 2015: 28).

Die Artikulation der Momente des Diskurses mit dem Element einer anhaltenden *kolonialen Macht und Gewalt* ermöglicht es wiederum, eines der bestimmenden Elemente

107 Exemplarisch für die Inadäquatheit dieser »Monolingualität« einer dominanten Sprache in der Bildung in postkolonialen Staaten wird im Gegendiskurs bspw. Namibia benannt, ein Land welches nach seiner Unabhängigkeit 1990, die englische Sprache zu seiner Nationalsprache erhob, ohne dass Namibia während der Kolonialzeit eine Verbindung dazu hatte oder mehr als nur wenige Bürger*innen diese als Muttersprache gesprochen hätten: »At independence in 1990, Namibia – a country with 13 local languages – chose English as its main national language, although it had no history of English as a colonial language, and very few citizens spoke it as their first language.« (GCfE 2013a: 10)

108 »In far too many countries, the educational basics – textbooks, learning materials and the teacher's language of instruction – are primarily or entirely available only in non-mother-tongue languages. Sometimes, in multilingual countries with many local languages, teachers themselves do not speak the local language which children learn at home, and speak the dominant language. In other cases, the teachers themselves may not be fully proficient in the language of instruction.« (GCfE 2013a: 3)

109 »Low quality and achievement in many African schools can be partially related to language. As UNESCO notes: 'Africa is the only continent where the majority of children start school using a foreign language'. Education is almost universally offered in the old colonial languages – French, English or Portuguese – which most young people do not speak at home.« (GCfE 2013a: 3)

des konstitutiven Außens des hegemonialen Diskurses – das der *Gewalt* – neu zu reartikulieren. Der hegemoniale Diskurs deutet *Gewalt* als eine unmittelbare *Gewalt*, die Formen wie *violent extremism* oder die direkte *discrimination* aufgrund von Merkmalen wie Religion, Geschlecht, Ethnizität etc. kennzeichnet. Hingegen ermöglicht die gegen-hegemoniale Reartikulation von *Gewalt* mit dem Element des Fortdauerns der *kolonialen Macht und Gewalt* ebenso auf die nicht unmittelbar greifbaren historischen und strukturellen Dimensionen der *Gewalt* zu verweisen, die durch die Praxis der Globalen Bildungsbestrebungen wirken. So sind es vor allem auch die »Diskontinuitäten« zwischen den »kolonialen Subjekten«, welche vom Fortdauern *kolonialer Gewalt und Macht* im Globalen Norden wie Süden profitieren, und denjenigen, die bis heute von den Möglichkeiten ihre *Bürgerschaftlichkeit* (*citizenship*) auszuüben – sei es in Form politischer oder zivilgesellschaftlicher Mitbestimmung – ausgeschlossen sind, weil deren Ausschluss bis heute durch dominante Weisen der Bildung im globalen Kontext reproduziert wird. Die »Doppelgesichtigkeit«, die hier im Kontext der Debatten um *citizenship* in globaler Orientierung zu Tage tritt, ist diejenige der *subalternity* [*Subalternität*], da die von einer Bildung für *citizenship* in globaler Dimension ausgeschlossenen Subjekte radikaler – da historisch und strukturell – von *Gewalt* betroffen sind und deren *Gewalterfahrungen* im Rahmen hegemonialer Formation nicht wirkmächtig benannt, gehört und verstanden und damit adressiert werden können. Der Begriff der *Gewalt*, der so in die diskursive Formation tritt, ist breiter artikuliert, als derjenige der hegemonialen Formation. Hinzu kommt, dass im Zuge des narrativen Musters auch die Probleme des hegemonialen *Nachhaltigkeitsprojektes* mit seinen *neoimperialen* und *neoliberalen* Tendenzen als Konsequenz seiner Wachstums- und extraktivistischen Fixiertheit sowie seiner strikten Trennung zwischen »Mensch« und »Natur« in den Mittelpunkt gerückt werden und dadurch zunehmend die »Doppelgesichtigkeit« des Leeren Signifikanten *sustainability* in seiner Form der *unsustainability* im diskursiven Raum wahrnehmbar wird, der durch diese Tendenzen gestützt wird.

Schließlich hat das vielfach verkettete Element vom Fortdauern *imperialen* und *kolonialen Gewalt und Macht* in der gegen-hegemonialen Artikulation gute Chancen, dass sich der Alleinanspruch des sich als universal setzenden partikularen Projekts des »Westens« im Bildungsbereich verschieben lässt. Mit der Dislozierung des Alleinanspruchs des »Westens« geht auch die Chance einher die beharrliche Technik-Fixiertheit und das Wachstums-, Fortschritts- und Überlegenheitsdenken unter Zuhilfenahme der Reartikulation vielfältiger Wissensformen und Praktiken – welche noch in Positionen der sozialen Heterogenität gehalten werden – etwas zurückzudrängen, um Raum für Kritik und Alternativen zu öffnen. Die gegen-hegemonialen Bildungsbestrebungen treten den Versuch an, das marginalisierte (indigene) Wissen in die hegemoniale Formation einzuweben, sodass das verdrängte und verschwendete (indigene) Wissen soziale Relevanz für Auseinandersetzungen um hegemoniale Artikulationen der GB erhält.

- c) Narratives Muster: Globale Bildung im Kontext von ›citizenship‹ als verantwortliche ›demokratische Aktivierung‹, insbesondere von marginalisierten Gruppen im globalen Süden

» [...] first, the culture of responsibility is corrupted. The effort is to learn it with patience from below and to keep trying to suture it to the imagined felicitous subject of universal human rights. Second, the education system is a corrupt ruin of the colonial model. The effort is persistently to undo it, to teach the habit of democratic civility. Third, to teach these habits, with responsibility to the corrupted culture, is different from children's indoctrination into nationalism, resistance-talk, identitarianism.«

Gayatri C. Spivak (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103, Nr. 2/3, S. 563.

»A critical interculturalism which differentiates itself from functional interculturalism. When one opts for critical interculturalism of a decolonial nature, it is argued that it is not enough to just respect and value cultural and linguistic diversity or create processes of dialogue between people from different cultural traditions as suggested by functional interculturalism, rather one must intervene in the education of citizens and make them capable of creating new economic models, lifestyles and responsible consumption; capable of reconciling private interest with the common good.«

Alicia Cisneros; Nérida Céspedes (2012): Learning in Rural Schools. An experience made in Ayacucho. Why Develop an Intercultural Bilingual Education in Ayacucho?, in: Adult Education and Development, Jg. 2012, Nr. 78.

»The Popular Education Programme (PEP) must be viewed against the background of extreme inequalities and the legacy of apartheid. It works in poor working class areas where almost all the participants are unemployed. Their economic, social, political status is a constant stress that impacts directly their attempts to learn, to organise and to mobilise others in their communities. The majority are women and youth who are caught in the crossfire of gang and substance abuse related violence.[...] Popular education is education for action; it is informed by clear political purpose in the interests of socially, economically and politically oppressed people. To begin with, it works to develop people's socio-historical knowledge and consciousness so that they are better able to participate in and contribute to establishing a democratic society.«

Astrid von Kotze (2014): Community learning in South Africa – Astrid von Kotze, in: Adult Education and Development, Jg. 2014, Nr. 81, S. 94f.

»One notable effect of informal power and politics on governance in Africa is that it weakens the interest and ability of the citizenry to demand good and accountable governance from people in power, with whom they may have familial relations. Citizenship education policies and programmes targeted at both school and community audiences must therefore take cognisance of the neopatrimonial influences of African cultures on governance, and find constructive ways of raising awareness and engendering action among the citizenry to check informal power influences that negatively impact on democratic governance and impede development (Cammack, 2007).«

Simon Eten: The Prospects of Development Education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 144.

»Adult education can build stronger communities by helping to build social capital, encouraging community activism, and strengthening democratic processes that lend communities a voice. There is a link between social capital, participation in educational activity and representative government. Critical pedagogy and the dialogue of learning emphasise the link between adult learning and the learners' lived experiences. This connects learning and political activity so that adult education programmes have the potential for community impact. This is particularly relevant in our modern, globalised world.«

Carolyn Johnstone (2018): How to develop resilient people in stronger communities, in: Adult Education and Development, Jg. 2018, Nr. 85, S. 30.

Im Gegendiskurs wird im Rahmen des narrativen Musters oftmals in Bezug auf Bildung im Kontext des Knotenpunkts *citizenship* hervorgehoben, dass die bisherigen globalen Bildungsbestrebungen »korrupt« (Spivak 2004: 563), rein »funktional« (Cisneros/Céspedes 2012: o.S.), »oberflächlich« (Foaleng),¹¹⁰ »schlecht vorbereitet« (Stein),¹¹¹ »gescheitert« (Khoo)¹¹² oder »neo-patrimonial beeinflusst« (Eten 2015b: 144) sind. In den kritischen Texten wird diesen Problematiken in den Bildungsstrukturen in Form eines narrativen Musters, die Forderung nach einer *verantwortlichen demokratischen Aktivierung*, insbesondere von marginalisierten Gruppen im Globalen Süden durch Bildung im Kontext von *citizenship* gegenübergestellt. Diese Strategie hat zum Ziel »demokratische Gewohnheiten« (Spivak 2004: 559) bei den Lernenden herauszubilden, so dass sie befähigt werden die vielfältigen gesellschaftlichen Bereiche der Lebens- und Produktionsweisen (Ökonomie, Kultur, Bildung, Politik etc.) mitzubestimmen und zu beeinflussen, damit die privaten partikularen Interessen der herrschenden Strukturen mit den Interessen einer breiten aktiven Zivilgesellschaft mit starkem Bezug nach »unten«, abgestimmt werden müssen (s. oben Cisneros/Céspedes 2012: o.S.). Zur Ermöglichung dieser Herausforderung wird im Rahmen des narrativen Musters eine

110 *»We believe that the citizenship education announced by Cameroon will render the youth critical and more accountable; attitudes that will enable them in the future to enter global citizenship. But this will require a better reform of the education system than the superficial ones we know from the past [...].«* (Foaleng 2015: 21f)

111 *»As Bauman (2001) notes, the kind of learning that is necessary for today's world is »a kind of learning which our inherited educational institutions, born and matured within the modern ordering bustle, are ill-prepared to handle« (127). If we fail to make our education responsive to shifting contexts and thus, fail to adequately prepare young people for the complex, unequal world they will inherit, they might simply take what is most convenient, useful, and gratifying from different, often-conflicting knowledge traditions and authorities, with little consideration of the context from which that knowledge has emerged, its implications, and the incommensurabilities between them.«* (Stein 2018: 5)

112 *»The Zapatistas' »pedagogical revolution« created a new focus and momentum for social struggles across Latin America, connecting the critiques of failing state education systems and the search for alternatives to a wider set of social actors looking to education to create spaces for development alternatives, democratisation, and wider social transformation.«* (Khoo/Walsh 2016: 14)

ganze Bandbreite an Subjektpositionen angerufen, die zur Umsetzung erforderlich sind, wie z.B. die Anpassung der globalen Agenden an lokal-regionale Kontexte,¹¹³ wirksame Bildungsmethoden zur demokratischen Aktivierung der Lernenden,¹¹⁴ Jugendliche und Erwachsene – insbesondere deren Eltern – gleichermaßen bilden, sodass erstere durch letztere nicht blockiert werden,¹¹⁵ die Bedeutung der Reflexivität der Lehrenden in Bildungsprozessen,¹¹⁶ Veränderung der Lehrpläne zur gerechteren Gestaltung des Zugangs zur Zivilgesellschaft für marginalisierte Gruppen¹¹⁷ oder eine angemessenere Lehrer*innenausbildung.¹¹⁸

Gleichzeitig werden im Rahmen des narrativen Musters eine Vielzahl von Elementen genannt, die gegenwärtig die angestrebte »demokratische Aktivierung marginalisierter Gruppen durch Bildung« erschweren. Hier wären zunächst all jene Machtformationen zu nennen, die als ein Fortdauern imperialer und kolonialer Gewalt und Macht beschrieben werden können. So wird als Konsequenz dieses Fortdauerns im diskursiven Raum der globalen Bildungsbestrebungen zunächst die spezifische »conditionality of inclusion

113 »[...] for DE and its global citizenship agenda to take root and make inroads in Africa countries, there must be some adjustments made to the methodologies and approach employed in the global North to address the historical, political and socio-cultural context of African countries.« (Eten 2015b: 147)

114 »The greatest challenge of the Global debates, local voices course remains the proposed 'activation' of students. What does a full-time student/global citizen do to enact her/his 'citizenship for social justice'? In 2011, GC1 student groups designed small interventions, such as a UCT radio station programme on 'war and peace', a cycling 'flashmob' to raise awareness about 'green' forms of transport; a coffee paper cups 'garland of shame' to highlight wasteful consumption. While such interventions may not have had a lasting impact for the GC participants they demonstrated in a small way what is possible, if they work together for social justice!« (von Kotze/McMillan 2015: 97)

115 »This seventh goal reflects the desire of Cameroon to prepare today for the citizenship of tomorrow, since citizenship education is required here at school. It is still unclear what the programme would be and especially the educational approaches. Such education would however be in vain if at the same time adults, parents of the students, were not also put into citizenship school, so that they are not a barrier to learning for the young. This is why adult education seems to us here to be equally, if not more, urgent.« (Foaleng 2015: 21)

116 »What the educator does or does not do is of great importance in facilitating learning. At the same time, the nature and outcomes of our behaviours as teachers are largely impacted by our intellectual assumptions, beliefs and emotions. Teachers respond to students based on their thoughts, worldview, values and assumptions. Thus, sometimes »what we think are democratic, respectful ways of treating people can be experienced by them as oppressive and constraining« (Brookfield 1995: 1). Reflexivity provides a tool that makes teachers aware of the lenses they wear as they teach and through which they view their classrooms.« (Barrett 2017: 76)

117 »The calls for decolonisation are inspired by the intellectual traditions of black consciousness and revolutionary anticolonialism, as they rebel against a narrow, and unrepresentatively white, Eurocentric and metropolitan curriculum that by its very codification as curriculum dismisses and devalues indigenous, black and local knowledges. [...] The modernisation narrative of development displaces the responsibility for injustice and the »colonial wound« onto the previously colonised – the black students, who must struggle with proficiency in colonial languages, lack recognition for their identities, histories and cultures and cannot get equal access to civil society.« (Khoo 2017: 43)

118 »The trick is to train the teachers by means of such intuitions, uncoercively rearranging their [most often unexamined] desires for specific kinds of futures for the children. [...] The hope is that this effort with the teachers will translate into the teaching of these reflexes in the educational method of the children who launch the trainer on the path of the hedgehog. The children are the future electorate. They need to be taught the habits and reflexes of such democratic behavior.« (Spivak 2004: 558f)

within mainstream institutions« im Raum der Globalen Bildung problematisiert (Stein 2018: 5). Mainstream-Institutionen haben seit kurzem damit begonnen mehr Raum für Differenzen zu schaffen, jedoch ist dieser Raum immer noch sehr begrenzt, da dieser zum einen ausgerichtet bleibe an »einer vermeintlich weißen, nördlichen, mittelständischen, männlichen Normativität« (ebd.: 5) und zum anderen bisher nur Formen der Differenz zuließe, welche den Status quo nicht gefährden. Was also zunächst als ein »substanzieller institutioneller Wandel« der Mainstream-Institutionen erscheint, stellt sich im Nachhinein als eine Praxis heraus um Kritik zu neutralisieren, in dem es mit der Intention des Wandels in Erscheinung tritt, aber am Ende mit einem instrumentellen Ansatz gegenüber marginalisierten Gruppen fortfährt, um dominante, eurozentristische Hegemonien zu stabilisieren (Stein 2018: 5f). Eine weitere Konsequenz der andauernden *imperialen* und *kolonialen Macht und Gewalt* spiegelt sich zudem insbesondere in postkolonialen Kontexten auch in Formen wie »neo-patrimonialen Einflüssen und Praktiken« wieder, die immer wieder »Demokratisierungen« blockierten, da diese Machtformation wenig Interesse hat, durch eine Bildung für *citizenship* ermächtigte handlungsfähige »citizens« und »critical agents of change« hervorzubringen, da dadurch die Macht der postkolonialen Eliten, die bis heute vom »Neopatrimonialismus« profitieren, geschwächt werden könnte (Eten 2015b: 144–147). Als dritte Blockade einer verantwortungsvollen demokratischen Aktivierung marginalisierter Gruppen werden im Gegendiskurs die erstarkenden »autoritär ausgerichteten gegen-hegemonialen Strömungen« angeführt, die im Sinne eines »backlash« or reaction to critical perspectives« zunehmend die Mainstream-Institutionen herausfordern und bereits marginalisierte Gruppen verstärkt zum Sündenbock machen. Dies ist eine Tendenz wie Stein zeigt, vor der auch inzwischen bestimmte namhafte Akteur*innen im Feld der GB nicht mehr haltmachen (Stein 2018: 7f).

- d) Narratives Muster: ›Demokratische Kontrolle‹ der Globalen Bildung in Abgrenzung zu ihrer ›Profitorientierung‹ und ›Privatisierung‹, insbesondere im Globalen Süden

»Marginalised groups fail to enjoy the bulk of positive impacts and also bear the disproportionate burden of the negative impacts of privatisation. Furthermore, uncontrolled fees demanded by private providers could undermine universal access to education.«

UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 73.

»While some private provision may be a necessary stop-gap, this must be part of a coherent plan to (re) build government capacity to provide public education and regulate the education system as a whole. Examples such as Haiti and the Syrian refugee situation show the danger of a proliferation of private providers stepping in to fill gaps—some with humanitarian motives, others more profit-oriented—without strong coordination or regulation in contexts where the government is unable or chronically failing to fulfil its duties of oversight. Problems can include inefficiency arising from poor coordination, significant inequity and some very poor quality, undemocratic decision-making, and exploitative profiteering. Private actors should be cooperating with each other and with the state, as far as possible; there should be processes for citizen consulta-

tion and oversight even when the state itself is weak; and both donors and private actors should be actively thinking about long-term sustainability and how to support greater state capacity, including dedicating a portion of aid to education in emergencies – both technical and financial – must also focus on strengthening core state functions.»

GCfE (2017): Public good over private profit. A toolkit for civil society to resist the privatisation of education, S. 37.

»If we think that education has a public purpose, then it must be subject to public debate and democratic oversight. This requires not only teachers and head teachers to be accountable to parents and communities, but also local government to be accountable for budgets and delivery, and national government to be accountable for sector planning, priorities and delivery. Ultimately, accountability – for all children to have access to a good quality education – rests with the State.«

GCfE (2016): Private Profit. Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track, S. 39.

»At this time, the defence of public education is an essential standard that must be borne by educators of the people, intellectuals and communities, because it is being threatened by policies of privatisation. These policies go against the right to education as a public good and are a product of the forward march of neoliberalism around the world, imposing its rules and commercialising education.«

Nélida Céspedes Rossel (2012): Networked, Building Dreams, in: Adult Education and Development, Jg. 2012, Nr. 79.

Im Gegendiskurs wird die *demokratische Kontrolle* der GB in Abgrenzung zur zunehmenden *Privatisierung* und *Profitorientierung* artikuliert. Dies betrifft vor allem die Länder des Globalen Südens, welche sich in einer Notlage befinden. Dadurch stiegen die Kosten für die Ausbildung und die Qualität der Bildung nehme ab (GCfE 2017: 73). Anstatt in den Prozessen internationaler Bildungshilfe auf den Wiederaufbau staatlicher Kernkompetenzen für die »öffentliche Bildung« zu setzen, um das Bildungssystem staatlich souverän regulieren zu können, werden vermehrt auf »technischer und finanzieller« Ebene staatliche Institutionen im Bildungsbereich, insbesondere in Ländern des Globalen Südens, aus ihrer Verantwortlichkeit entlassen, wodurch längerfristig Probleme wie »Ineffizienz«, »erhebliche Ungleichheiten«, »mangelnde Qualität«, »undemokratische Entscheidungsfindung« und *Profitgewinne* durch Ausbeutung entstehen (GCfE 2017: 37). Soll Bildung den Zwecken der Allgemeinheit dienen, so müsse sie selbst »einer öffentlichen Debatte und *demokratischen Kontrolle* unterstehen«, weshalb nicht nur Lehrende, Eltern und Gemeinden, sondern auch lokale Regierungen sowie letztendlich die Staaten verantwortlich für die Planung und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Bildungsektors sein müssen (GCfE 2016: 39). Damit steht das narrative Muster für eine Kritik an den vielfältigen Bestrebungen der Internationalen Organisationen wie der Initiative des UN-Generalsekretärs¹¹⁹ und der UNESCO¹²⁰ sowie den Intentionen transnationaler

Unternehmen,¹²¹ GB in Zeiten der neoliberalen Globalisierung zunehmend *privat* zu finanzieren und zu organisieren.

- e) Narratives Muster: ›Learn to unlearn‹ von spezifischen Formen von ›citizenship‹ und ›sustainability‹ als pädagogische Strategie einer gegen-hegemonialen Globalen Bildung

»The idea of a ›common history‹, which only acknowledges the contribution of other cultures to science and mathematics also reinforces this perception, which projects the values, beliefs and traditions of the West as global and universal, while foreclosing the historical processes that led to this universalisation. This has significant implications for the notion of ›global citizenship‹ [...] in order to change this tendency educational interventions should emphasise ›unlearning‹ and ›learning to learn from below‹ (Spivak, 2004).

Vanessa Andreotti (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2006, Nr. 3, S. 45.

»One of the main focuses of the educational process must be the assumption that knowledge is partial and incomplete. According to the personal experience of each individual, every citizen must be prepared to assume the limitations of their view of the world, to be able to unlearn, to question, and to transform their worldview with others.«

Sandra Saúde, Ana Paula Zarcos, Albertina Raposo (2018): Empowering more Proactive Citizens through Development Education: The Results of Three Learning Practices De-

119 »The private sector must engage in education. It should use its technology, resources and expertise to support national and international efforts in the ›big push‹ to education. In addition to corporate philanthropy, the business community should examine how its core business assets can accelerate progress to 2015 and beyond. There is genuine value for businesses to invest in education in the countries where they operate. Businesses have potential for leadership and advocacy in collaboration with other key stakeholders.« (Ki-moon 2012: 31)

120 »The suspension of some Member States' contribution to UNESCO in 2011 meant an approximately 20 % cut in the Organization's budget. As a result, the education programme budget has also undergone significant cuts, including a reduction in the number of regular posts. The basic assumption of this strategy is that alternative finance sources will be identified in coming years. The Education Sector has already significantly expanded its extrabudgetary funding base and generated more resources, including from new emerging donors and the private sector.« (UNESCO 2014c: 57)

121 »[...] there are four main reasons why a compelling business case can be made for private sector investment in global education: 1. New action is urgently needed to improve education systems in emerging market economies and low-income countries, where the vast majority of the world's global talent pool will reside in the future. 2. Access to a good-quality education for all young people is a strategic growth constraint for business that has a direct impact on the bottom line. 3. There is a significant return on investments in education, as well as a potential to close a tremendous value gap. 4. Innovative models for business investment in social sectors demonstrate that it is possible to channel significant private sector resources to help improve public education systems. [...] advancing global education means building high-quality education systems across Asia, Africa, the Arab world and Latin America that develop young people's capacities right from early childhood through postsecondary school and offer relevant skills training programs.« (Winthrop et al. 2013: 4)

veloped in Higher Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 27, S. 110.

»An understanding of poverty needs to take into account the dependence on the biophysical as well as the social environment. In addition, an understanding of these dependencies needs to be developed and explored more fully. The separation and tensions between the development agenda and environmental agenda illustrate to some extent the Western perspective of the split between the human and the natural world, a split which many feel is one of the major obstacles to sustainable development. Therefore, those of us who have been brought up in a Western educational/academic setting may have more to unlearn than those who have not.«

Hugh Atkinson and Ros Wade (2013): Education for Sustainable Development and Political Science: Making Change Happen, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2013, Nr. 17, S. 61.

»[...] written as a type of manifesto ›unlearning unsustainability‹ at the borderland, offers a list of drivers for learning that can re-orient discussions and practices. These drivers include ›must do‹ statements such as: the interrogation of the root drivers of the crisis of sustainability; challenging articulations that fuel a reckless disregard for people and planet; opening up to the pain of the world and to different possibilities of existence; moving beyond anthropocentrism, and modern institutions (if need be); amongst others.«

Vanessa Andreotti (2015): Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 176f.

Im gegen-hegemonialen Diskurs hat sich in einer Reihe von Texten das narrative Muster des *learn to unlearn* von spezifischen Formen von *citizenship* und *sustainability* als pädagogische Strategie eines Lernens im globalen Kontext durchgesetzt. So zielt die pädagogische Strategie des *learn to unlearn* darauf ab zum einen Annahmen von *citizenship* infragezustellen, welche Werte, Überzeugungen und Traditionen des »Westens« als global und universal setzen, ohne dabei die »historischen Prozesse« in Betracht zu ziehen, die zu dieser »Universalisierung« geführt haben (Andreotti 2006a: 45). Andererseits bezieht sich *learn to unlearn* im Kontext von *sustainability* auf die aus westlicher Perspektive oftmals unhinterfragbare Trennung von »biophysikalischer« und »sozialer« Umwelt (Atkinson/Wade 2013: 61). *Unlearn* bezieht sich in dem Kontext auf die Herausforderung der »gestatteten Ignoranz« gegenüber »Mensch und Planet« und zielt dabei auf eine Öffnung gegenüber dem »Schmerz der Welt« und »verschiedenen Möglichkeiten der Existenz« ab, die nicht nur den Menschen und die modernen Institutionen in den Mittelpunkt der Welt stellt (Andreotti 2015b: 176f).

Die Strategie des *Verlernens* richtet sich im gegen-hegemonialen Diskurs damit insbesondere an Menschen in privilegierten Positionen, wobei die Privilegiertheit nicht in erster Linie durch das Geographische bestimmt wird (Globaler Norden vs. Globaler Süden), sondern vielmehr durch diejenigen Faktoren der »class-culture«, welche eine bestimmte »soziale Mobilität« und »politische Entscheidungsmacht« in diesen privilegierten Positionen erlauben. Im Feld der Global Governance sollten dabei diejenigen im Fokus stehen, die Zugang zu den lokalen und globalen zivilgesellschaftlichen,

politischen und verwaltungsbezogenen Ebenen, Organisationen und Institutionen haben, damit der Weg für ein *learning to learn from below* in diesen Positionen und in den Organisationen und Institutionen überhaupt erst geöffnet werden kann.¹²²

Die Strategie des *Verlernens* geht auf die Annahme zurück, dass Wissen von einer spezifischen Position aus immer nur einseitig und unvollständig ist. Auf der persönlichen Ebene soll deshalb jeder »Citizen« durch die Bildungsstrategie des *learn to unlearn* vorbereitet werden, die Grenzen der eigenen partikularen Sichtweise auf die Welt anzuerkennen, um so zu einer Transformation der eigenen Sichtweise zusammen mit »Anderen« oder der »Natur« überhaupt erst kommen zu können (Saúde/Zarcos/Raposo 2018: 110). *Learn to unlearn* stellt damit einen unweigerlichen Schritt in einem Ensemble an Lernstrategien dar, um ein globales, nicht reduktionistisches Verständnis der Phänomene zu erlangen, weshalb die Analyse und Reflexion der komplexen strukturellen Ursachen der gegenwärtigen sozialen Dynamiken stets Teil des Bildungsprozesses sein sollen.¹²³ Das Ensemble der Lernstrategien, in dessen Verkettung *learning to unlearn* zentral ist, setzt sich dabei, wie häufig im Diskurs betont, aus den weiteren Elementen »*learning to listen (and to be taught)*, »*learning to learn (from below)*, »*learning to reach out*« zusammen (bspw. Andreotti/de Souza 2008: 2ff; Martin/Wyness 2013: 16; Alasuutari/Andreotti 2015: 81ff; Saúde/Zarcos/Raposo 2018: 110). *Learn to unlearn* ist damit Teil eines komplexer angelegten Projekts des »Neudenkens von Bildung«,¹²⁴ welches auf Bildungsstrategien beruht, »die

122 »[...] in terms of the reproduction of this ideology, for Spivak the class culture is more important than geographic positioning: she refers to an elite global professional class (consisting of people in or coming from the First and the Third Worlds) marked by access to the internet and a culture of managerialism and of international non-governmental organisations involved in development and human rights. She maintains that this global elite is prone to project and reproduce these ethnocentric and developmentalist mythologies onto the Third World ›subalterns‹ they are ready to help to ›develop‹. She also states that in order to change this tendency educational interventions should emphasise ›unlearning‹ and ›learning to learn from below‹ [...].« (Andreotti 2006a: 45)

123 »[...] it is urgent to ensure a critical global citizenship education based on the analysis and reflection of the complex structural causes of current social dynamics, which prompt a global non-reductionist or fragmented understanding of phenomena. It is vital that education fosters: *learning to unlearn, learning to listen, learning to learn, learning to reach out, and learning to read the world* [...].« (Saúde/Zarcos/Raposo 2018: 110)

124 Zu dem komplexen Projekt des »Neudenkens der Bildung« muss im Rahmen des Diskurses auch das pädagogische Werkzeug »HEADS UP« gezählt werden, welches von Vanessa Andreotti entwickelt wurde, um »problematische historische Tendenzen« im Bereich GB und seiner Initiativen zu adressieren (Andreotti 2012a: 1ff, 2016: 107ff). HEADS UP sieht sich dabei als ein Einstiegspunkt, um »Menschen darauf vorzubereiten, sich mit der Komplexität, Pluralität, Ungleichheit und Ungewissheit unseres voneinander abhängigen Lebens auf einem endlichen Planeten« auseinanderzusetzen (Andreotti 2012a: 1). Das Werkzeug wurde seit seiner Entstehung beständig weiterentwickelt, allen voran deshalb, weil sich gezeigt hat, dass das »Instrument häufig in vereinfachender Weise verwendet wird, um Probleme anzuprangern und Lösungen vorzuschlagen, die die Probleme, die diese Lösungen selbst verursachen, nicht berücksichtigen.« (Andreotti 2016: 108) Nach Andreotti veranschaulicht gerade der Hang zur Vereinfachung der Probleme, »die Schwierigkeiten der pädagogischen Aufgabe, die Komplexität zu reduzieren, um einerseits den Anforderungen der Verständlichkeit in [Bildungs-]Kontexten gerecht zu werden, da in diesen instrumentelle Lösungen [zur Bewältigung der Problemstellungen] gefragt sind, jedoch dabei gleichzeitig die Menschen eingeladen werden sollen, sich mit den Realitäten komplexer, paradoxer und unsicherer Verpflichtungen [in Bezug auf Probleme] zu befassen, weil die Verpflichtungen weit über den

die Menschen in die Lage versetzen, die vorherrschende Entwicklungserzählung in Frage zu stellen und Selbst-Reflexivität, ein Bewusstsein für die Politiken und die Historizität der Wissensproduktion zu entwickeln und die Bereitschaft, die Urheberchaft und die Verantwortung für Ziele, Prozesse und Ergebnisse zu teilen« sowie sie mit einer Verpflichtung für Beziehungsweisen auszustatten, sich einander »zu vertrauen und Risiken einzugehen, um zu lernen und ohne Garantien zu arbeiten.« [Übers. d. Verf.] (Alasuutari/Andreotti 2015: 84) Diese Äquivalenzkette verschiedener Lernstrategien formuliert so

»eine Antwort auf die zunehmende Komplexität, Unsicherheit, Vielfalt und Ungleichheit in den heutigen Gesellschaften, [...] [da sie] einen Bildungsprozess in Gang setzen kann, welcher die Lernenden befähigt, sich weg von dem Wunsch nach absoluten Gewissheiten, festen Identitäten und einer vorhersehbaren und konsensuellen Zukunft zu bewegen«,

hin zu einem komfortablen Zustand, »der sie die komplexen und hybriden Identitäten/Gemeinschaften sowie offenen, gemeinsam geschaffenen Zukünfte im Kontext Globaler Bildung« aushalten lässt (Andreotti 2014b: 40), ohne in »Indoktrination, Nationalismus, Widerstandsgespräche, Identitarismus« (Spivak 2004: 563) oder »Ethnozentrismus« zu verfallen. Die Hervorbringung »ethischer Beziehungen« in der GB ist damit eng mit der Entwicklung einer »Critical Literacy«, einer anderen Art die Welt zu lesen, verknüpft. Es geht demnach in einer immer stärker verbundenen Welt nicht darum, die »Wahrheit zu enthüllen«, sondern

»providing the space for [the learners] to reflect on their context and their own and others epistemological and ontological assumptions: how we came to think/be/feel/act the way we do and the implications of our systems of belief in local/global terms in relation to power, social relationships and the distribution of labour and resources.« (Andreotti 2006a: 49)

Die Herausforderung der Problematisierung dominanter Praktiken der Lernenden zur Überwindung der Begrenztheit des eigenen Denkens, wie z.B. immer nur »einzelne Erzählungen des Fortschritts« oder der Entwicklung als richtig anzuerkennen, sollte dabei nicht unterschätzt werden.¹²⁵ Im Zentrum dieser gegen-hegemonialen Lernstrategie zur Bewältigung globaler Herausforderungen stehen deshalb Fragen, wie die schädlichen Muster des Denkens, Fühlens, Tuns, Sich-Beziehens, des Wissens und des Seins »verlernt« werden können und was es braucht um einen schwierigen Weg anzutreten, in dem Prozesse des »Scheiterns« und Momente des »Unwohlseins« unweigerlich aufkom-

eigentlichen Lerngegenstand hinausgehen, da diese von lokalen, globalen, historischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten im wirklichen Leben geprägt sind.« [Übers. d. Verf.] (Andreotti 2016: 108)

125 »[T]he challenges of engaging educationally with dominant practices in ways that enable learners to problematise and move beyond the enduring single story of progress, development and human evolution is often underestimated.« (Andreotti et al. 2018: 14f)

men werden, obwohl die meisten Menschen sich einfach nur »gut und schön fühlen« und eine »wunderbare Zeit« haben wollen:

»It is for this reason that, in addition to cartographies that foster creative potentiality, we also need ones that enable us to learn from systemic mistakes and unlearn harmful patterns of thought, action, and existence, so that we might make different kinds of mistakes in the process of developing alternatives.« (Andreotti et al. 2018: 14f)

»How do we prepare to face the global challenges and crises ahead of us? How can we unlearn harmful ways of thinking, feeling, doing, relating, knowing and being? What will it take for us to wake up and do the difficult and uncomfortable work that needs to be done when many people just want to feel good, to look good and have a good time? When will this work be most needed?« (GTDFC 2019: 9)

Damit beinhaltet der steinige Weg des *learn to unlearn* die pädagogische Notwendigkeit »unsere bestehenden Sensibilitäten und Konstellationen von Wissen, Relationalität und Affekt zu erweitern«, denn nur so können die Lernenden auf das »Durchhaltevermögen« und die »Stärke« vorbereitet werden, die es für die Schwierigkeiten dieses langen Weges hin zu einem miteinander Lernen braucht, so dass die Möglichkeiten der »Ko-Existenz« auf einem zerbrechlichen Planeten pluralisiert werden können.¹²⁶ Solch ein Bildungsprozess kann jedoch nur ein »chaotisch-kollektiver« Prozess sein, welcher ergebnisoffen ist.¹²⁷

Das gegen-hegemoniale narrative Muster des *learn to unlearn* greift strategisch gesehen die in den letzten Jahren sich vollziehende Verschiebung des Diskurses GB in Richtung des Lernens auf (Bourn 2015: 29), worauf auch die hohe Frequenz des Elements *learning* in den lexikometrischen Analysen und seine breite Streuung über den gesamten Diskurskorpus verweist (siehe Tab. 4). Das narrative Muster radikalisiert jedoch diese Verschiebung insofern, als durch das Hinzufügen von *unlearn* zum Lernen ein tieferes Lernen hervorgebracht werden soll, da vielerlei bereits Gelerntes, wie z.B. die »Charity-Mentalität« oder »bestimmte Vorannahmen gegenüber Anderen«, in bestimmten Fällen die Ausweitung der Effekte der Freiheit bei größtmöglicher Gleichheit für alle verhindert.¹²⁸

126 »When it comes to education, this layer of critique emphasises the pedagogical need to expand our existing sensibilities and constellations of knowledge, relationality, and affect. Such an expansion might then prepare us with the stamina and strength to face the difficulties of unlearning our investments in a dying system, and of learning the joys of travelling alongside one another (rather than in front or behind), in order to pluralise possibilities for co-existence in a fragile planet. With regard to international development, this critique tends to question the very idea of ›progress‹, and thus considers the need not just for alternative forms of development, but alternatives to development [...].« (Andreotti et al. 2018: 29)

127 »Approach to education: [...] Messy, collective process of learning/unlearning that may lead to viable but as-yet-undefined and unimaginable futures.« (Andreotti et al. 2018: 32)

128 »Learning is considered to be, essentially, about moving the learner forward whether in terms of knowledge, skills, behaviour, understanding or initiating change. In order to achieve deep learning it is suggested that learners must engage in active unlearning (Spivak, 2004 cited in Andreotti 2006: 45) and in this case, unlearning the charity mentality or deconstructing assumptions and preconceptions of the ›other‹ and reconstructing knowledge through the lens of social justice. If we agree to understand ›knowledge to be socially constructed and therefore open to deconstruction and reconstruction‹ (Campbell and Baikie, 2013:

Die Stärke der gegen-hegemonialen Pädagogik des *learn to unlearn* besteht darin, dass sie hegemoniale Motivationen, Werte und Annahmen für »wohlütiges Handeln« nicht einfach ablehnt, sondern die dadurch freigesetzte Energie bei den Lernenden nutzt, um diese selbst zum Ausgangspunkt der Kritik werden zu lassen, indem sie nach den »Profiteur*innen« der Werte und Annahmen fragt, um bewusst werden zu lassen, wer von den unhinterfragten Wohltätigkeitsprozessen ausgeschlossen bleibt.¹²⁹

Der wachsende Grad der Sedimentation der gegen-hegemonialen Artikulation des *learn to unlearn* im Feld GB ist in ersten »Modellen für pädagogische Interventionen zur Stärkung der kritischen Reflexion« im Bereich der Lehrer*innenbildung,¹³⁰ aber auch in der gezielten Anwendung der Filmbildung zur Förderung des *learn to unlearn* zu beobachten.¹³¹ Als Ziel der Pädagogik des *learn to unlearn* wird die Herausbildung von Kompetenzen benannt, die helfen »die Geschichte und den Weg der eigenen Vorurteile und erlernten Gewohnheiten zurückzuverfolgen, aufzuhören, sich für besser oder fitter zu halten, und die dominante Wissens- und Repräsentationssysteme zu *verlernen*« (Alasuutari/Andreotti 2015: 82). Dies beinhaltet auch zu lernen sich selbst zurückzuhalten und nicht immer »korrigieren, belehren, theoretisieren, entwickeln, kolonisieren, aneignen, benutzen, aufnehmen, einschreiben, aufklären« zu wollen.¹³² *Verlernen* subjektiviert in

453) teachers can encourage a process of critical and reflective learning (learning to unlearn) and offer multiple perspectives on global issues (including the ›other‹) to ensure that true understanding or learning may be achieved (Illeris, 2003) providing good educational value.« (Simpson 2017: 92)

129 »It must be recognised that a charity mentality is often the starting point into learning about global issues and development (Bourn, 2014). Charity, within a school setting, can also be an integral part of the school ethos, encouraging young people to be thoughtful, caring and morally ›correct‹. Which is not a criticism as charitable activities can often result in the development of values, though Andreotti and Spivak may ask ›whose values?‹ Therefore, it is important that values should be challenged and questioned, perhaps unlearned and reformed and that this critical reflective process is ongoing.« (Simpson 2017: 92)

130 »I carried out six different interventions with six teachers over the course of a 1hr 30mins twilight session in May 2015. In order to achieve the greatest impact on the teachers within the short twilight session and engender a ›transformative move‹, I opted to model the session on a process of critical reflection as proposed by Fook (2006), designing interventions around the ›learning to unlearn‹ ideology: 1. Unsettling or unearthing of fundamental assumptions. 2. Potential for further reflection of assumptions. 3. Breakthrough connections are made/recognising the origins of assumptions. 4. Evaluating assumptions against current experience/experiences of others. 5. Old assumptions are reframed. 6. Changes within practice based on new/reconstructed understanding.« (Simpson 2017: 93f)

131 »The ›unlearning‹ or ›deconstructing‹ process was initiated using a clip from ›The West Wing: Why are we changing maps?‹ (2001) as used by Campbell and Baikie (2013) to challenge assumptions and the notion of a ›world view‹. This proved a surprisingly ›unsettling‹ experience for the participants: You never think about it that way (teacher B). You've freaked us out a bit (teacher D). It was also a liberating experience as it opened up new possibilities and avenues of thinking or questioning and was referred to throughout the session. The participants themselves rated this intervention highest in terms of impact. One noted: I was shocked to find out that what we have been taught our whole life was wrong. It made me consider what else we have been taught that is wrong (Teacher B).« (Simpson 2017: 95)

132 »Drawing on Spivak, Kapoor argues that the aim of ›learning to unlearn‹ should be to ›retrace the history and itinerary of one's prejudices and learned habits, stop thinking of oneself as better or fitter, and unlearn dominant systems of knowledge and representation‹ (2004: 641). It also involves ›stopping oneself from always wanting to correct, teach, theorize, develop, colonize, appropriate, use, record, inscribe, enlighten‹ [...].« (Alasuutari/Andreotti 2015: 82)

einer Weise, sodass die zuvor für »normal« und »selbstverständlich« gehaltenen Positionen überdacht und neu bewertet werden können, wobei die Praxis soweit reichen kann, dass sie auch die »Neuordnung des Begehrens« umfasst. Vor allem diejenigen Begehren, die Hierarchien reproduzieren, wie

»desires that place modern subjects at the centre of the world, such as the desire for seamless progress in linear time that guarantees our ›futuraity‹, the desire for agency grounded on innocent protagonism (e.g. feeling, looking and doing ›good‹) and the desire for comprehensive knowledge that can secure our certainties, comforts and control« (Alasuutari/Andreotti 2015: 82).

Dabei artikuliert sich die Pädagogik des *Verlernens* im Gegendiskurs GB nicht ausschließlich in der Auseinandersetzung mit »Nord-Süd-Hierarchien«, sondern auch in seltenen Fällen gegenüber Unterordnungsverhältnissen innerhalb marginalisierter Gruppen, welche z.B. durch indigene Patriarchate entstehen, wenn diese Demokratisierungen blockieren.¹³³

Wie vielfach im Gegendiskurs erwähnt, befinden sich die Ursprünge des narrativen Musters des *learn to unlearn* in den Debatten der postkolonial-feministischen Kritik, insbesondere in den Interventionen Spivaks und ihrer Suche nach »ethisch« inspirierten Praktiken für die Begegnung mit dem »Anderen«.¹³⁴ Auch das von Vanessa Andreotti und Lynn Mario de Souza entworfene Lernprojekt »Through other Eyes« (Andreotti/de Souza 2008), welches von den Ideen Spivaks inspiriert ist, hat wesentlich zur Verbreitung des narrativen Musters in der GB beigetragen.

Verkettet wird das strategisch-aktive *learn to unlearn* zudem mit sogenannten »Third Spaces« (Homi Bhaba), ein weiterer Begriff der postkolonialen Theorie, welche Räume darstellen, die eine (interkulturelle) Begegnung ermöglichen, in dem die Barrieren, die

133 »Traditional leaders also play a role in discouraging men from attending adult literacy programmes. These leaders still hold on very strongly to archaic [sic!] traditional beliefs and practices. As a result they encourage their subjects to engage in early marriages and other traditional practices which do not place priority on education or adult literacy activities. One recommendation is therefore to get traditional leaders to unlearn some of the archaic practices which may not be relevant for this generation. In its place new trends can be suggested, trends which may even bring about development in their chiefdoms. Traditional ceremonies, such as 'Shimunenga' in the Maala area [Namwala District, Zambia], are also cited as major deterrents. This ceremony is about 'showing off' how many herds of cattle a man has. Men are, therefore, preoccupied with preparations for such ceremonies for most part of the year leaving no room for adult literacy programmes.« (Sumbwa/Chakanika 2013: 101)

134 »There is a set of ethical practices that postcolonial theory suggests. These ethical practices propose that it is impossible to turn our back to difficult issues such as our complicity in systemic harm, the perseverance of relations of dominance, contradictions and complicities of crossing borders, the inconsistencies between what we say and what we do, or our own sanctioned ignorance (Andreotti, 2014). The pedagogical framework for learning of the project ›Through Other Eyes‹ (see Andreotti and de Souza 2008) inspired by Spivak (1999) proposed four approaches of learning when aiming towards ethical engagement in North-South encounters and ethical relations with the Other [...] This pedagogical framework, which has been tested and developed further, can support those over-socialised in the dominant global imaginary to learn to unlearn, to listen, to be taught and to reach out when aiming at working without guarantees [...].« (Alasuutari/Andreotti 2015: 81f)

durch die »eigenen kulturellen Normen« errichtet worden sind, abgestreift werden können, um in einen Raum der Begegnung des »Dazwischen« zu gelangen. Es ist ein Raum in dem das Lernen im Dialog stattfinden kann, indem beide Parteien die alten Vorannahmen hinter sich lassen.¹³⁵ In Nord-Süd-Begegnungen im globalen Kontext seien es immer wieder Elemente des »Neokolonialismus«, die eine ständige Aufmerksamkeit im Dialog erforderten und deshalb in den *Verlern*prozessen besondere Beachtung finden sollten.¹³⁶

Als besonders geeignete Räume des *learn to unlearn* werden im Gegendiskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts insbesondere (politische) internationale Netzwerke angerufen. Es wird die Position vertreten, dass sie als Räume die Möglichkeit bieten »Normen« neu zu verhandeln, da kein*e einzelne*r Akteur*in davon ausgehen kann, dass seine*ihre eigene Weltsicht die vorherrschende sei. Gerade in diesen bestehe die außerordentliche Dringlichkeit die »alte Kultur des hegemonialen Denkens« und den »Gebrauch traditioneller Strategien der Macht« zu *verlernen*, um ein gemeinsames Leben auf dem Planeten zu ermöglichen.¹³⁷ Im Gegendiskurs wird hervorgehoben, dass internationale Netzwerke das Potenzial haben, ausgehend von der gegenseitigen »Anerkennung und Analyse der persönlichen und kollektiven Erfahrungen von Ausgrenzung und Ungerechtigkeit« Prozesse der Selbst- und Kollektivwahrnehmung der subjektiven Welt und des Verständnisses und der Bewältigung von Machtverhältnissen durch »Erkennen, *Verlernen* und Wiederaufbauen« anzustoßen, um so zur »Schaffung von Szenarien für weitreichende Veränderungen« kommen zu können.¹³⁸ Es sind die manchmal schmerzvollen und übertra-

135 »Postcolonial theory has often been criticised as a destructive rather than constructive theory, in that it offers a means of deconstructing texts and activities and revealing the hegemonic, Western discourses that pervade them (Andreotti, 2011). While this is the case we have found, taking Andreotti's lead, two elements of postcolonial theory that offer >actionable< alternatives when taken together: unlearning privilege (Spivak, 1990) and >Third space< (Bhabha, 1994). Spivak discusses how, in order to unlearn privilege, one needs to go through a process of >learning to unlearn<, >learning to listen<, >learning to learn< and >learning to reach out<. When this is done through intercultural dialogue, Bhabha argues that often individuals occupy their own cultural space, even if in another spatial location, and that this can provide a barrier to understanding each other, due to the (usually unconscious) positioning based on ones cultural norms. He proposes that each in the intercultural conversation need to be prepared to step out of this space into the space between them, leaving cultural baggage behind, if learning from the dialogue is to take place. It is incumbent on both parties to do this and to create a >Third space< in which new meanings, ideas and understandings can emerge.« (Martin/Wyness 2013: 16)

136 »To successfully enter into the inter-cultural, or Third, space it is incumbent on both parties to do the work of unlearning, listening and learning, and these processes are also evident in the NEA's work with the Gambian teachers through their education for sustainability sub-committee. Nevertheless, the principle of mutual, intercultural learning is not always easy to achieve in practice and there are times, as the data showed, when elements of neo-colonialism are evident in the relationships in the partnership, indicating that this is a challenge that requires ongoing attention through dialogue.« (Martin/Wyness 2013: 35)

137 »International networks are places where norms are negotiated. no single actor can expect his world view to be the prevailing one. this also constitutes an ability that we should learn in order to be able to live on the same planet. to this end, we should unlearn the old culture of hegemonic thinking and the use of traditional strategies of power and accept the truth that exists in different views.« (Entenza/Bidegain/Fernandez 2012: o.S.)

138 »Processes of self- and collective awareness of the subjective world, and understanding and management of power relations between genders, identifying, unlearning and building, starting from the recognition and

schenden Momente im Prozess des »Lernens und *Verlernens*« in Netzwerken aufgrund der »Konflikte«, der »Meinungsverschiedenheiten« und des »Kampfes um die Führungsrolle« in der Auseinandersetzung mit vielfältigen Differenzen, aber auch die Erfahrung von »Gleichgesinntheit«, welche zu Erfahrungen führen, am Ende nicht alleine zu sein und das Entwerfen eines gemeinsamen Zieles trotz aller geographischen Unterschiede, die den Lernprozess in den Netzwerk-Diskussionen, pädagogisch so wertvoll machen.¹³⁹

- f) Narratives Muster: Globale Bildung in Abgrenzung zu einem auf »economic growth« basierenden Entwicklungsmodell mit all seinen versteckten Formen an Gewalt

»Given the powerful wave of neo-liberalism rolling over the planet« (Jickling and Wals 2008, 2), destructive of both eco-sphere and ethno-sphere, sustainability education that is worthy of the name needs to critically address the questions of continued quantitative economic growth and the thickening of globalization from above; to interrogate whether we are preparing the learners for life on a planet or life in a growth-supercharged global marketplace.«

David Selby (2015): Thoughts from a Darkened Corner: Transformative Learning for the Gathering Storm, in: Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education, S. 21–41.

»ESD has also been cited for being complicit with neoliberal economic growth that contributes to deepening inequality, poverty and environmental denudation, as well as advancing a neoliberal educational agenda that carries globalising forces and neocolonial tendencies (Selby and Kagawa, 2011).«

Simon Eten (2015): Indigenising Africa's Environmental Education through a Development Education Discourse for Combating Climate Change, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 109.

»These educational tools were created to offer a rough overview of the hidden costs of our lifestyles and of the scale of the problems we are facing in terms of the environmental destruction and human exploitation that are necessary to maintain our comforts, benefits, securities and enjoyments. They also point to the fact that the strategy of increasing growth and consumption as a way to address poverty and promote prosperity (the promise of middle class for

analysis of one's own experience, from personal stories, from the history of participation and organisation, as well as from the stories of exclusion and individual and collective injustice, making possible the creation of scenarios for far-reaching change.« (Sáenz 2012: o.S.)

- 139 *»When you take part in such a vigorous committed process, the network is almost like the air you breathe, and it is at all times the source that enables you to learn, relearn, unlearn and discover differences, not without surprise and sometimes painfully. When you have the opportunity to think about this rich process in which you are taking part with other men and women, with conflicts, like-mindedness and disagreement, with intellectual and not so intellectual discussions, with struggles for leadership, this consolidation that only networks can give you begins. You are not alone in facing difficulties, you have many colleagues behind you who are in the same position, and it does not matter if they are geographically close to you or far away, because we are paving roads with junctions going in both directions to explore new avenues and to return and to unite behind common goals.« (Eccher 2012: o.S.)*

all) is deeply problematic if we take into account the limits of the planet and the multiple forms of violence required for this expansion.»

Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide, S. 6.

»[L]inking ESD with SDG 13 on climate change, while also linking it with the economic growth SDGs makes for irreconcilable bedfellows [...] [T]he suggested ESD contribution to ›processes of transitioning to green economies and societies‹ (Lotz-Sisitka, 2015: 8) is likely to be appropriated for purposes of green washing in aid of the neoliberal agenda unless the economic growth ideology and its structural injustices and environmental impacts are also addressed head-on.»

Fumiyo Kagawa & David Selby (2015): The Bland Leading the Bland: Landscapes and Milestones on the Journey towards a Post-2015 Climate Change and Development Agenda and How Development Education can Reframe the Agenda, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 40f.

Ein weiteres narratives Muster im Gegendiskurs ist es, GB in Abgrenzung zu einem auf *economic growth* basierenden Entwicklungsmodell zu reartikulieren, da eine Verkettung »Ungleichheit«, »Armut«, die fortschreitende »ökologische Verwüstung«, die »Klimakrise« und den »Neo-Kolonialismus« fördere (Eten 2015a: 109). Außerdem soll dadurch auf die Problematik des Überschreitens der »Grenzen des Planeten« sowie auf die »multiplen Formen der Gewalt«, die solch eine »Expansion« bedeutet, hingewiesen werden (GTDFC 2019: 6). Aufgegriffen und hinterfragt werden im Rahmen des narrativen Musters vor allem die Fixierung von GB auf das SDG 8 und die damit zusammenhängende Mobilmachung für ein permanentes *Wirtschaftswachstum*, welches weiterhin über sozialen und ökologischen Belangen steht.¹⁴⁰ Damit sollen vor allem hegemoniale Strategien wie das »Greenwashing« (Kagawa/Selby 2015: 40f), die aus dem Fokus auf das »GDP [Gross Domestic Product]«¹⁴¹ erwachsenen gefährlichen Tendenzen einer stetigen Steigerung der »Extraktion« und »Konsumtion« durch wohlhabende Länder¹⁴² sowie das

140 *»Another major critique widely voiced by environmentalists is that the SDGs encourage governments to maintain their obsession with putting economic growth before pressing social and environmental concerns. In particular, SDG 8 is entirely devoted to the promotion of ›sustained, inclusive and sustainable economic growth‹, even though there is now ample evidence to suggest that relying on the trickle-down of global economic growth is not an effective way to end poverty.«* (Makwana 2016: 142)

141 Gross Domestic Product ist die englische Bezeichnung für Bruttoinlandsprodukt (BIP). Wie in Kapitel 2.2.8 dargestellt, ergeben sich aus dem alleinigen Fokus auf eine am BIP gemessene Wachstumsbeschleunigung zahlreiche soziale und ökologische Probleme.

142 *»Kagawa and Selby interrogate the ›business-as-usual‹ approach to global governance frameworks to address sustainability and climate change. Their critique highlights important limitations of the post-2015 development agenda, such as the new Sustainable Development Goals (SDGs) continued emphasis on capitalist growth (as measured by Gross Domestic Product (GDP)) and their concomitant failure to address dangerous levels of corporate extraction and consumption by wealthy countries. This calls for critical engagement on the part of the development education sector with international frameworks that serve a ›compensatory legitimization‹ function for wealthy, capitalist countries – frameworks that are not designed to bring about major changes to the ›business-as-usual‹ approach to international development, but rather to restore legitimacy in the face of widespread inequality and crises by ameliorating some of the oppressive conditions produced by a system that is structurally unjust [...]«* (Bryan 2015: 5f)

»Versprechen der Förderung des Wohlstands im Sinne einer Mittelschicht für alle« problematisiert werden. (GTDFC 2019: 6) Im Gegendiskurs wird dabei besonders häufig Bezug genommen auf Selbys und Kagawas Interventionen (insb. Selby/Kagawa 2011a) in den Diskurs. Das Kollektiv GTDFC wiederum, nimmt am deutlichsten von allen involvierten Akteur*innen Bezug, auf die affektiven Dimensionen und die Rolle des Begehrens, welche am Werk sind, wenn es um die bildungsbezogene Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten einer Fortführung des Lebens auf unserem Planeten, geht. Damit richtet das GTDFC seinen Fokus der Kritik auf die affektiven Dimensionen, die die auf Über-Konsum und *Wachstum* aufbauenden Lebens- und Produktionsweisen der Menschen antreiben und gewaltvolle Folgen für Mensch und Natur haben, wenn die zerstörerischen Folgen des Begehrens nicht unterbrochen werden.¹⁴³

Hegemoniale Artikulationen von Bildung, die sich mit der Schaffung von »Human-kapital für ein nationales ökonomisches Wachstum in Wissensgesellschaften« befassen, wurzeln, wie im Gegendiskurs artikuliert, in einer »technizistisch-instrumentalistischen Weltanschauung«, welche »Sozialtechniken zur ökonomischen Rationalisierung« bestärkt, die »von Experten« beschlossen wurden. Bildung hat sich hier der »Maximierung der Leistung des Einzelnen für die globalen Märkte, die durch Dienstleistungen und Innovation angetrieben werden«, verschrieben, um die »Beschäftigungsfähigkeit« und die »unternehmerischen Fähigkeiten« der Lernenden zu verbessern, sodass diese zur »Wettbewerbsfähigkeit« ihres »Landes in der globalen Wirtschaft« beitragen.¹⁴⁴ In Opposition dazu wird als gegen-hegemoniale Strategie eine GB gefordert, die die Sichtbarkeit sozio-ökonomischer Alternativen wie »wachstumskritische« und »statische« Formen des Lebens- und Wirtschaftens stärkt¹⁴⁵ und »Ethiken der Sorge« als Elemente

143 »We have organized this plan of study around socially authorized denials. What we mean by a socially authorized denial is something that is proactively not talked about in formal education, in the media or in modern institutions. We do not talk about the hidden violence and costs of the promises of the current system because it is not easy nor convenient to do so. Talking about it is uncomfortable and frustrating, it can prompt feelings of guilt, shame, and anger, it can make us look in the mirror and see something that we don't want to see, and it can make us enjoy less the things that can be pleasurable if we don't think about where they come from and at what and whose expense. Indeed, if given a choice, many people would choose to continue not to think about these things and to keep enjoying these pleasures and comforts uninterrupted. However, in the current state of affairs where these pleasures and comforts may be affecting the very possibility of the continuation of life in the planet, we have to consider our responsibility towards future generations of human and non-human lives. We need to have the courage and honesty to face what we are collectively doing and the difficulties of imagining and doing something different – relating ›otherwise‹.« (GTDFC 2019: 6)

144 »The technicist instrumentalist root-narrative frames social engineering as economic rationalisation decided by experts. This narrative can be seen at work in educational and development initiatives concerned with the creation of human capital for national economic growth in knowledge societies. From this perspective education is perceived as a way to maximise the performance of individuals in global markets driven by services and innovation, in order to improve their employability or entrepreneurial capacity with a view to contribute to their country's competitiveness in global economies.« (Andreotti 2014c: 23f)

145 »[...] development educators will be well positioned to lead the way in the multi-level exploration and enactment of alternative socioeconomic futures that is sorely required. In this regard, it will be important to promote child/youth and adult formal, informal and non-formal learning that explores in very concrete ways what no growth, de-growth and steady state economies and styles of living look like in practice. This would align with the aforementioned IPCC call for the ›exploration of a wide range of socioeconomic futures‹. Steady state community projects that include alternative forms of exchange would be a very good

für das »Leben und Überleben« in Abgrenzung zu einer auf *Wachstum* basierten Gesellschaftsvorstellung fördert.¹⁴⁶ Darüber hinaus sollen im Rahmen des narrativen Musters die Lernenden kollektiv-psychologisch auf das Ableben des »Hegemonialen« und für mögliche alternative Perspektiven, die die dominante Struktur überschreiten, bereits vorbereitet werden.¹⁴⁷ Gefordert wird eine Institutionalisierung der Kritik in »Lernprogrammen und -modulen« um sicherzustellen, dass die »neoliberale Wachstumsagenda und Denkweise«, die den »Klimawandel angeheizt und beschleunigt« hat, hinsichtlich ihrer Rolle in der wirksamen und zielgerichteten Blockierung von »Klimaschutzmaßnahmen« in angemessener gesellschaftlicher Breite in Frage gestellt werden kann.¹⁴⁸ In Bezug auf das narrative Muster lässt sich deshalb auch von einer gegen-hegemonialen Strategie der Oppositionsbildung zwischen einer *growth* vs. *alter-growth* orientierten GB sprechen (bspw. Selby 2015b: 27).

- g) Narratives Muster: Globale Bildung als Mittel zur ›De-Subalternisierung‹ und Förderung des ›verantwortungsvollen Engagements mit der Heterogenität des Wissens‹ zur Supplementierung der Konzepte ›citizenship‹ und ›sustainability‹

»For ›democratization‹ is not just a code name, as it so often is in practice, for the political restructuring entailed by the transformation of (efficient through inefficient to wild) state capitalisms and their colonies to tributary economies of rationalized global financialization. If it is to involve the largest sector of the electorate in the global South—the rural population below poverty level—it requires the undoing of centuries of oppression, with a suturing education in rural subaltern normality, supplementing the violent guilt and shame trips of disaster politics.«

Gayatri C. Spivak (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103, Nr. 2/3, S. 543.

»[...] it is important to acknowledge our constitutive blindness to other forms of seeing, knowing and being in the world that do not fit what we can recognize through the frames of references

thing to orchestrate, as would the facilitation of ideas exchange networks of such projects locally, provincially, nationally and globally.« (Kagawa/Selby 2015: 53)

- 146 *»The future livability of our planet depends on the responsible management of its natural resources. A central part of education consists in stimulating this feeling of responsibility for life and survival, in other words: ethics of caring. Economic growth and competing with others for individual success are no longer the yardsticks for social development but are giving way to the emergence of a new paradigm, that of well-being of everyone in community with others. Just so, educative tasks are best dealt with in community and mutual networking.«* (Vargas 2012: o.S.)
- 147 *»Theory of change: [...] the current system's dependence on exponential growth fuelled by over-consumption is violent, unsustainable and unfixable; when the limits of the planet and of the system itself are reached in different contexts at different times we will be forced to figure out how to be, to relate, to imagine and to work together differently; although we cannot predict with certainty or plan for this time, we can prepare for taking up this challenge collectively (attempting to extend the glide and soften the crash) [...]«* (GTDFC 2019: 5)
- 148 *»Ensure that learning programmes and modules examine how the neoliberal growth agenda and mindset have fomented and quickened climate change and how it is holding back effective, fit-for purpose climate change action.«* (Selby 2015a: 161)

we have become used to. For this reason, I presented the fourth option 'Other(s)' as a question mark, something that cannot be easily captured by our conditioned senses: non-anthropocentric, non-teleological, non-dialectical, non-universal and non-Cartesian possibilities. For people over-socialized in the first three options (i.e. most of us who have been schooled), these possibilities would be extremely difficult to even begin to identify or to experience. Thus, it may be more useful to present them as absences rather than categories.»

Vanessa Andreotti (2014): Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education, in: Sisyphus. Journal of Education, Jg. 2, Nr. 3, S. 45.

»Dei (2000) asserts that, an appreciation of indigenous histories and cultures of colonised societies must be a starting point, and proceed from the situated account of colonised people themselves for a transformative dialogue in the decolonisation process. Dei further notes that colonisation and neocolonisation have thrived on the ascription of a false status and identity to colonised people through the privileging of western knowledge forms over IK forms. He therefore proposes an anti-colonial discursive framework as appropriate for discussing IK, which employs indigenous knowledge as an entry point in examining the power configuration that lie in knowledge production systems and how these contribute to maintaining and perpetuating colonialism in all its new forms in the current global order.«

Simon Eten (2015): Indigenising Africa's Environmental Education through a Development Education Discourse for Combating Climate Change, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 111f.

»[...] it is more important to develop a critical intelligence than to assure immediate material comfort. This may or may not bear immediate fruit. [...] I fear I will not convince the benevolent ethnocentrist, that I am not interested in teaching ›self-help.‹ I am interested in being a good enough humanities teacher in order to be a conduit (Wordsworth's word) between subaltern children and their subaltern teachers.«

Gayatri C. Spivak (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103, Nr. 2/3, S. 557.

Im Gegendiskurs der Globalen Bildung tritt zunehmend als narratives Muster GB als ein Mittel zur *De-Subalternisierung* und zur Förderung eines »vorsichtigen« und *verantwortungsvollen Engagements* mit der im hegemonialen Diskurs »abwesenden« *Heterogenität des Sozialen* auf. Der damit zusammenhängende Versuch Jahrhunderte der Unterdrückung, durch das Mittel der GB zu beseitigen setzt dabei im Wesentlichen an der Arbeit mit dem Wissen und den Praktiken der armen ländlichen Bevölkerung des Globalen Südens in ihrer »subalternen Normalität« – dies betrifft insbesondere indigene Gruppen¹⁴⁹ – an

149 In den letzten Jahren ist es parallel dazu, wie Khoo und Walsh betonen, zu einer »Revitalisierung indigener Bildung« durch indigene Gemeinschaften selbst gekommen, um in den eigenen Traditionen nach Wissen und Fertigkeiten zur Schaffung nachhaltiger Alternativen zur formalen Bildung zu suchen: »Esteve observes that the Zapatista uprising sparked the revitalisation of indigenous education as a concern within indigenous communities (interview, 13 August 2011), who began to look within

(Spivak 2004: 543). Erst die »Würdigung der indigenen Geschichte und Kultur der kolonisierten Gesellschaften, die von den Erfahrungen der kolonisierten Menschen selbst ausgeht« kann im Rahmen globaler Bildungsbestrebungen Prozesse ermöglichen, einen »transformativen Dialog im Dekolonisierungsprozess« überhaupt erst zu beginnen, da die »Privilegierung westlicher Wissensformen« vielen Menschen in postkolonialen Kontexten bis heute einen »falschen Status und eine falsche Identität« zugeschrieben hat (Eten 2015a: 111f). Im Gegendiskurs wird inständig betont, dass solch ein *Engagement mit der Pluralität des Heterogenen* nicht unmittelbar möglich ist und es als Voraussetzung vor allem für diejenigen, die in dominanten formalen Bildungsinstitutionen gelernt haben, wichtig ist »to acknowledge our constitutive blindness to other forms of seeing, knowing and being in the world that do not fit what we can recognize through the frames of references we have become used to.« (Andreotti 2014b: 45) Die *Pluralität der Heterogenität* ist etwas, so Andreotti weiter,

»that cannot be easily captured by our conditioned senses [...] i.e. most of us who have been schooled [...], these possibilities would be extremely difficult to even begin to identify or to experience. Thus, it may be more useful to present them as absences rather than categories.« (ebd.: 45)

So benennt das GTDFC als Ziel seines bildungsbezogenen *Engagements mit der Heterogenität des Wissens* nicht das Verstehen der »Anderen«, sondern »to deepen our learning of the current system's limits and harmful tendencies as we disinvest from its continuity while working within it and enabling different possibilities of existence and politics otherwise to emerge as we learn to ›be‹ differently together.« (GTDFC 2019: 4) »Anders zusammen zu sein« ist deshalb nur durch einen Prozess des »Verwebens« zweier zerrissener Gewebe zu erreichen, was eine hohe »pädagogische Aufmerksamkeit« verlangt (Spivak 2004: 548,559).

Das geht jedoch nur, wie das GTDFC konstatiert, wenn von der Prämisse ausgegangen wird, »that the challenges we are collectively facing are due to harmful habits of being that cannot be solved with more knowledge, information, or aligned cognitive frames alone.« (GTDFC 2019: 4) Vielmehr bedarf es deshalb einer Auseinandersetzung mit den »affective and relational capacities that will help us to figure out together how to navigate these challenges: to feel, to imagine and to relate differently to everything around and within us.« (ebd.: 4) Es geht also im Zuge des *Engagements mit der Heterogenität des Wissens* um eine Verschiebung der »pädagogischen Aufmerksamkeit«, welche ausschließlich auf die kognitiven Bereiche des Lernens gerichtet ist, um die Aufmerksamkeit ebenso in

for the knowledge and skills needed to create sustainable alternatives to formal education. A shift occurred towards autonomous, community-centred learning, balancing the educational needs of individual learners with the social, cultural, and economic needs of the community. The concept of endogenous education has become increasingly relevant in the post-colonial and post-development context. Rejecting externally imposed models of formal schooling and enculturation (exogenous education), endogenous education seeks to be community-based, culturally rooted and autonomous. It is based upon the ›traditional way of transmitting knowledge and of developing useful skills based on the family and community environments, whereas exogenous education is education offered through formal, non-formal and informal education services« [...].« (Khoo/Walsh 2016: 16f)

Richtung der affektiven und relationalen Bereiche der *competencies* zu wenden. Gefühle und Vorstellungen der Lehrenden und Lernenden werden damit unabdinglicher Bestandteil der gegen-hegemonialen Bildungsbestrebung.

Dass sich die »pädagogische Aufmerksamkeit« im Rahmen des Engagements mit der Heterogenität des Wissens auch auf zerissene Beziehungskompetenzen gegenüber der »Natur« richten muss, rückt David Selby in den Vordergrund. Mithilfe des Begriffs des »vernacular learnings« tritt er für die Vertiefung des umweltbezogenen Lernens ein (Selby 2017). Der Begriff stellt sich gegen die im dominanten Raum verankerten Vorstellungen der Trennung von Mensch und Natur, wodurch es den Lernenden meist an Motivation fehlt, sich sorgend für die Natur einzusetzen. Beim »vernacular learning« handelt es sich um

»place-based learning rooted in close intimacy and connection with the natural world, with nature perceived as being intrinsically valuable. The importance of fostering emotional affinity with nature is underlined, as are forms of multi-sensory learning that help the learner engage with both spirit and soul of place.« (Selby 2017: 9)

Denn nur das, »was wir zu lieben gelernt haben, sind wir auch gewillt zu schützen«, so das Argument von Selby, weshalb »die Kultivierung eines Gefühls des Einsseins mit der Natur von entscheidender Bedeutung ist, wenn wir eine Chance haben wollen, die globale Umweltsituation zu verändern.« [Übers. d. Verf.] (Selby 2017: 9) Gerade heterogene Wissensformen indigener Gruppen sind neben denen des Aktivismus für soziale und ökologische Gerechtigkeit, für den »Schutz der Umwelt« und die Bewältigung der globalen Probleme die uns der Klimawandel heute stellt, unerlässlich¹⁵⁰ (s. auch Selby 2015b: 27; Selby/Kagawa 2011a: 17, 2011b), weil in ihnen ein Wissen über Beziehungen mit der Natur bewahrt ist, welches die Grenzen des Planeten zum Ausgangspunkt ihres Handelns stellt, weshalb indigene Wissensformen gegenüber der Natur aus einer Strategie der *De-Subalternisierung* und *Förderung des Engagements mit der Heterogenität des Wissens* nicht weg gedacht werden können. Paradoxe Weise wird im Gegendiskurs die Praxis des »Lehrens« als eine wesentliche Möglichkeit konstituiert, vom *subalternen* Wissen zu lernen. Gerade in der Praxis über den »Klassen-Kultur-Unterschied« hinweg zu arbeiten lernt die lehrende Person von dem Verhalten der »untergeordneten Klassen« zu lernen, da hier nicht nur wohlwollende Zustimmung erfahren wird, sondern auch unerwartete Antworten.¹⁵¹

Durch die Perspektive einer hegemonietheoretisch verfassten Diskursanalyse betrachtet lässt sich das von den gegen-hegemonialen Artikulationen GB hervorgebrachte verantwortungsvolle Engagement mit der *Pluralität des heterogenen Wissens* als eine politische

150 »This article has instead called for IK [indigenous knowledge] to be revitalised and to occupy the African school curriculum side by side with western forms of knowledge [...] especially for subjects that relate to the protection of the environment.« (Eten 2015a: 116)

151 »Learning from the subaltern is, paradoxically, through teaching. In practical terms, working across the class-culture difference (which tends to refract efforts), trying to learn from children, and from the behavior of class-inferiors, the teacher learns to recognize, not just a benevolently coerced assent, but also an unexpected response.« (Spivak 2004: 537)

Operation beschreiben, in der versucht wird, Äquivalenzketten zu bauen mit denjenigen flottierenden Elementen im Raum des Diskurses, die bisher noch keinen Zugang zum Raum der hegemonialen Repräsentation bzw. der Institutionalisierung hatten. Politisch gesehen wird durch diese äquivalenzverkettende Artikulationspraktik mit der »Heterogenität« zum einen ermöglicht, die antagonistische Front und damit auch die Grenzziehung gegenüber der Hegemonie auszuweiten (Laclau 2018: 139f). Zum anderen werden so neue Elemente in den »Naming-Process« integriert, weshalb im Bezug auf den darin wirkenden Prozess der *De-Subalternisierung*, hegemonietheoretisch auch von einer hegemonialen Anstrengung gesprochen werden kann, etwas in den Bereich des Bezeichnbaren einzuschreiben, da, wie Spivak in Bezug auf die Subalternität betont, nichts Erstrebenswerthes darin besteht, in den Bereich der Namenslosigkeit verwiesen und damit von allen Formen der institutionalisierten Mitbestimmung ausgeschlossen zu sein (Spivak 1999: 270, 310; in Marchart 2007b: 16).

6.5 Ergebnisse der hegemonietheoretischen Diskursanalyse

Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichen Ergebnisse der hegemonietheoretischen Diskursanalyse zusammengetragen und einige Schlussfolgerungen dargestellt. Dazu werden zunächst die Ergebnisse präsentiert, die die hegemoniale Formation und einige Kernpunkte der »Politischen Ontologie« nach Laclau und Mouffe betreffen. Anschließend widmet sich der Ergebnisteil den gegen-hegemonialen Artikulationen. Daraufaufgehend wird in zwei unterschiedlichen Unterkapiteln auf die Unterschiede der sich gegenüberstehenden Formationen GB eingegangen und versucht einige Vergleiche zu ziehen. Abschließend geht der Ergebnisteil auf die Rolle der Institutionen in der diskursiven Formation ein.

6.5.1 Die diskursive Konstitution Globaler Bildung

6.5.1.1 Knotenpunkte – Äquivalenzen – Grafiken

Durch die hegemonietheoretische Diskursanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass in der diskursiven Formation der Globalen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts die drei Knotenpunkte *citizenship*, *sustainable development* und *skills* in globaler Dimension für die Ordnung des hegemonial strukturierten Diskurses eine wesentliche Rolle spielen, indem sie ihn temporär fixieren. Alle drei weisen das Vermögen auf, eine Vielzahl unterschiedlichster relevanter Elemente aus dem Feld der Diskursivität im Sektor GB mit sich äquivalent zu setzen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass wenn ein*e Akteur*in am Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhundert wirkmächtig teilhaben möchte, diese*r nicht um die Verwendung einer dieser drei Knotenpunkte in ihrer globalen Dimension herum kommt, so diese*r im diskursiven Raum GB ein Deutungspotenzial entfalten möchte. Handlungsmacht zu erlangen, erfolgt im Diskurs GB allen voran über artikulative Bezugnahmen auf die drei Knotenpunkten oder auf die mit ihnen, in verschiedenen qualitativen Beziehungen, verketteten Elemente.

Die unabdingliche Bezugnahme der Artikulationen der unterschiedlichen untersuchten transnationalen institutionalisierten Gruppen auf die Knotenpunkte – sei es

in ihrer hegemonialen wie gegen-hegemonialen Formation – weist damit zumindest in partiellen Bereichen auf Tendenzen einer globalen Konvergenz von Bildungsbestrebungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts hin. Im Speziellen die Internationale Organisation der UNESCO trägt im Rahmen des Untersuchungsmodells maßgeblich zur Institutionalisierung von unumgänglichen internationalen Reformprogrammen bei, wie sie sich in den pädagogischen Rahmenwerken *Global Citizenship Education* und *Education for sustainable development*, aber auch in den von ihnen geforderten *skills* in Zeiten der Globalisierung ausdrücken. Der Deutungsmacht der UNESCO können sich die vielfältigen institutionalisierten Gruppen und deren Bildungsartikulationen auf anderen Handlungsebenen nicht entziehen, weshalb sie in der einen oder anderen Weise darauf reagieren müssen. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Institutionalisierungen der Reformprogramme das Handeln der verschiedenen Bildungsakteur*innen zu Teilen leiten. Damit steuert die UNESCO maßgeblich zur Verbreitung eines »konsensualen Wissens« über Bildung in globaler Orientierung bei. Neben der Verbreitungsmöglichkeit eines »konsensualen Wissens« weist vor allem die Fähigkeit des Agenda-Settings der UNESCO, in dem sie neue Themen auf breiter Ebene zu lanciert und mit bestimmten Inhalten zu füllt, darauf hin, dass der von der UNESCO geprägte Diskurs GB Kennzeichen eines »Internationalen Bildungsregimes« trägt. Trotz der Macht der UNESCO sowie der ressourcenstarken *Global Business Coalition for Financing Education* bleibt das Regime GB nicht unumkämpft. Hingegen konnte die Untersuchung zahlreiche gegen-hegemoniale Ansätze und Strategiekomplexe offenlegen, die den Konsens zu Themen wie u.a. *citizenship*, *sustainable development*, *skills*, *economic growth* und Deutungen von *violence*, *climate change* und *poverty* sowie die Akzeptanz fortschreitender *privatisation* der Bildung herausfordern. Der Verlauf der politischen Grenze der darüber entscheidet, wie effektiv das hegemoniale Regime agieren kann, ist deshalb als Resultat der im Feld geführten Kämpfe zu betrachten.

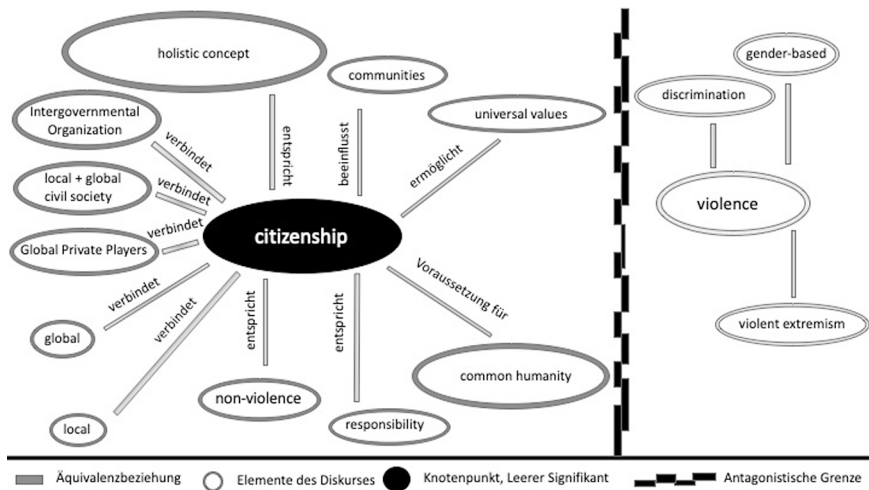
Citizenship

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ermöglicht der Knotenpunkt *citizenship* die Abgrenzung und Kontinuität zu und mit etablierten Vorstellungen GB. Zunächst werden durch *citizenship* im Diskurs GB die politischen Aspekte der Problemlösung, die durch die Bildung angestoßen werden sollen, in den Vordergrund gerückt. Dies drückt sich zunächst darin aus, dass im Diskurs mit dem Konzept *citizenship* auf narrativer Ebene kein legaler Status, sondern vielmehr das Bewusstsein über die Zugehörigkeit zu einer *Gemeinschaft* verbunden wird, die das *Lokale* mit dem *Globalen* verbindet. Der politische Charakter von *citizenship* wird vor allem in dem narrativen Muster deutlich, das als wesentliches Lernziel formuliert wird, nämlich dass die Lernenden lernen sollen, Einfluss auf die *Gemeinschaften* zu nehmen, in denen sie verortet sind. Der Einfluss kann entweder auf *globalen* oder *lokalen* Handlungsebenen geltend gemacht werden. Bildung für *citizenship* formiert sich deshalb als ein *holistisches Projekt*, welches gleichermaßen *kognitive*, *sozio-emotionale* und *verhaltensbezogene* Ebenen des Lernens sowie *lokale* und *globale* Perspektiven umfasst.

Auf der anderen Seite gewährleistet *citizenship* die Kontinuität der Beantwortung von Problemfragen der Globalisierung mit moralischen Antworten. So bezieht sich z.B. die *community*, auf die Einfluss genommen werden soll, im hegemonialen Diskurs seltenst

auf eine konkrete politische Entität, wie den Staat oder die Zivilgesellschaft oder auf politische Prozesse die die Konstitution von Gemeinschaft (z.B. direkte vs. repräsentative demokratische Verfahren) ermöglicht, sondern vielmehr auf Ebenen der *Gemeinschaft*, die nur moralisch, aber nicht politisch greifbar sind, wie z.B. *common humanity*. Vor allem die UNESCO drängt im Zuge einer Bildung für *citizenship* immer wieder auf die Förderung der Anerkennung von *universal values*, wie »Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt«, da sie als Prinzipien der *human rights* gesehen werden. Die Neuausrichtung von *citizenship* in Richtung ihrer globalen Dimensionen, hat dazu geführt, dass *citizenship* regelmäßig als Förderung von *responsibility* artikuliert wird, da nun vom *Lokalen* ausgehend *Verantwortung* für *globale* Fragen übernommen werden soll. Dies geht vor allem auf die Art der Herausforderungen im Zuge der gegenwärtigen Phase der Globalisierung zurück, da diese zunehmend *globaler* geworden sind und nur von den Menschen in ihrer *globalen* gemeinschaftlichen Dimension beantwortet werden können. Bildung für *citizenship* repräsentiert im Diskurs die Möglichkeit, eine Vielzahl unterschiedlicher, zu erlernender Elemente, die für die Hervorbringung einer *globalen Gemeinschaft* benötigt werden, miteinander zu verbinden. Andererseits wird Bildung für *citizenship* als ein Gegensatz zu *violence* und *discrimination* gefasst, welche beständig die Herausbildung einer *globalen Gemeinschaft* bedrohen (Abb. 10).

Abbildung 10: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: *citizenship*.



Quelle: Tilo Hase

Auch wenn Ban Ki-moon den Signifikanten der *citizenship* in seiner globalen Dimension im Diskurs GB auf die hegemoniale Agenda gesetzt hat, geht die Geschichte von *citizenship* in dem Bereich bereits auf Interventionen der internationalen Nichtregierungsorganisation OXFAM bis ins Jahre 1997 zurück (Oxfam 2015: 4). Die Einbeziehung von *citizenship* in die hegemoniale Formation kann damit als eine Reaktion auf die Politisie-

rung GB verstanden werden, welche u.a. mit dem Aufkommen einer global agierenden Zivilgesellschaft vorangetrieben wurde.

Im Anschluss an die Diskurstheorie von Laclau und Mouffe kann in Bezug auf *citizenship* insofern von einem »Mythos« gesprochen werden, als der Knotenpunkt *citizenship* als Einschreibungsfläche für vielfältige Elemente die einander ausschließenden Ebenen und Entwicklungen des *Lokalen* und *Globalen* im Rahmen GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder einfangen und zusammenbinden kann. Im Gegendiskurs hingegen wird explizit die »Unvollständigkeit« betont, mit der einige verkettete Elemente im Kontext des Knotenpunktes *citizenship* betrachtet werden. Zum einen wird hier auf die Vernachlässigung der historischen und strukturellen Dimensionen des antagonistischen Elements der *Gewalt* verwiesen, welche keinen expliziten Ausschluss durch die hegemoniale Formation erfährt. Zum anderen verweist der Gegendiskurs auf die begrenzten Möglichkeiten des Zugangs zum *Globalen*, da dieser meist nur für Agent*innen, Wissensformen und Praktiken des »Westens« möglich ist und insbesondere deren indigene Entsprechungen in der Formation des Diskurses GB weiterhin ausschließt und *diskriminiert*. Der gegen-hegemoniale Diskurs verbindet GB explizit mit einer *fortdauernden imperialen und kolonialen Gewalt*, die bis heute den Zugang zum *Globalen* im Bildungsbereich für eine Vielzahl an *heterogenen Agent*innen, Wissensformen und Praktiken* weiterhin verunmöglicht. Der Knotenpunkt *citizenship* kann damit auch als ein »flottierender Signifikant« gedeutet werden, da die Art und Weise seiner Artikulation darüber entscheidet, wer wie zu wemem Vorteil Zugang zur *globalen Gemeinschaft* und den daraus erwachsenden Verfügungsrechten und Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf *globale* Fragen durch Bildung bekommt und wer auf welche Art nicht. Die Doppelgesichtigkeit des Knotenpunktes *citizenship* tritt damit in Form der *Subalternität* – also dem was trotz seiner Existenz in der *globalen Gemeinschaft* weiterhin im Bildungsbereich keinen hörbaren Namen und keine verstehbare Bedeutung hat und dessen Mitbestimmung nicht institutionalisiert ist – in Erscheinung. Die historische und strukturelle *Gewalt*, die den in der *Subalternität* Positionierten immer noch bis heute entgegentritt, muss laut dem gegen-hegemonialen Diskurs durch ein *learn to unlearn* auf Seiten der Privilegierten und über die verantwortungsvolle *demokratische Aktivierung* der untergeordneten Gruppen begegnet werden.

Sustainable development

Neben *citizenship* stabilisiert sich der Diskurs der Globalen Bildung um den Knotenpunkt *sustainable development*. Die lexikometrischen Analysen haben gezeigt, dass diese beiden Begriffe signifikant häufig in den Texten der UNESCO auftauchen. Durch die Untersuchung der Einbindung in narrative Muster konnte herausgestellt werden, dass *sustainable development* eine wichtige Funktion übernimmt, um eine Vielzahl an weiteren Elementen miteinander zu verknüpfen, die durch den Bezug auf *citizenship* nicht fixiert werden konnten. Im Zentrum der Bestrebungen der hegemonialen Artikulationen einer Bildung für *sustainable development* steht dabei die Verbindung zwischen *environmental stewardship* und *economic growth* zu ermöglichen, wobei die Aufrechterhaltung von Letzterem unter allen Umständen Priorität hat, da diese als Lösung für so unterschiedliche Problematiken wie *poverty* und *environmental protection* gesehen wird. Dies zeigen vor allem die unzähligen Sedimentierungen des *economic growth* in den SDGs, welche als Agenda den Kurs

zu mehr *Wachstum* festlegen und denen die Bildungsbestrebungen zu folgen haben. Nach Laclau und Mouffe kann eine solche Artikulation einer Bildung für *sustainable development* als ein Mythos interpretiert werden, da die UNESCO bis dato erfolgreich das *economic growth* gegen alle Kritik und Verweise auf die umweltschädlichen Effekte der »Koppelproduktion« jeder »kapitalistischen Inwertsetzung« (Altwater 2015: 16f) abschirmen und den Diskurs GB hinsichtlich dieses Primärziels stabilisieren kann. Trotz allem ist die Kritik dieser Verbindung zu einer zentralen Intervention gegen-hegemonialer Artikulationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Bildungsbereich geworden. So wird vor allem in P&P und durch den Autor David Selby und die Autorin Fumiyo Kagawa immer wieder die Kritik an der Verbindung zwischen *environmental stewardship* und *economic growth* betont und eine GB gefordert, welche *wachstumskritische* und *statische* Varianten der *Wirtschaft* zu imaginieren stärkt.¹⁵²

Der hegemoniale Diskurs wird zudem durch die Einbindung der *human rights* entweder als Voraussetzung oder als wesentlicher Bestandteil einer GB für *sustainable development* fixiert. Trotz der zahlreichen angeklagten Schwachstellen der Menschenrechtsinterventionen, wie die ihres »hohen Ressourcenverbrauchs«, ihrer »geringen Wirkmächtigkeit« aufgrund ihres in erster Linie moralischen, jedoch nicht einklagbaren Charakters, ihrer Betonung »individueller Freiheitsrechte« anstatt »redistributiver Gerechtigkeit«, die durch ihre dominante liberal-demokratische Konzeption begründet ist, konnten ihre Schwachstellen ihre Ausstrahlungskraft bis heute nicht bremsen, obwohl die »globale Kultur des Menschenrechtsaktivismus« vielmals die entrechteten Gruppen vergisst. Trotz der »partikularen liberal-westlich-demokratischen Besetzung« der sich als »universell« präsentierenden *human rights*, ist ihre fortdauernde machtvolle Rolle für den hegemonialen Diskurs der GB in ihrer Fähigkeit als Signifikant darin zu sehen, dass die *human rights* ungeachtet der Kritik einen hohen Grad an Integration für eine »Vielzahl an Differenzen« ermöglichen. Nicht umsonst ist deshalb auch von Seiten der Kritik stets auch auf die produktive Rolle hingewiesen worden, welche die *Menschenrechte* für die »Verteidigung der Unterdrückten« und für die Anerkennung ihrer Forderungen spielen können. Möglichkeiten einer Demokratisierung der *Menschenrechte* werden vor allem in ihrer »mestizischen Neukonzeption« gesehen, die die »Etablierung einer Balance zwischen globaler Kompetenz und lokaler Legitimität« ermöglichen würde.

Darüber hinaus sichert der hegemoniale Diskurs seine Ordnung ab, indem es zur Äquivalenzsetzung einer Bildung für *sustainable development* mit dem Einsatz für *peace* kommt. Die Integration von *peace* in das hegemoniale Bildungsprojekt soll vor allem »Stabilität« und »Sicherheit« ermöglichen. Zugleich gestattet die Äquivalenzsetzung von *sustainable development* und *peace* in den globalen Bildungsbestrebungen eine langjährige institutionelle Kontinuität aufrechtzuerhalten, da der Einsatz für *peace* bis zur Ursprungserzählung zur Zeit der Entstehung der UNESCO zurückreicht. Gleichzeitig erlaubt das Element *peace* die Verknüpfung des *Nachhaltigkeitsprojekts* mit den zum

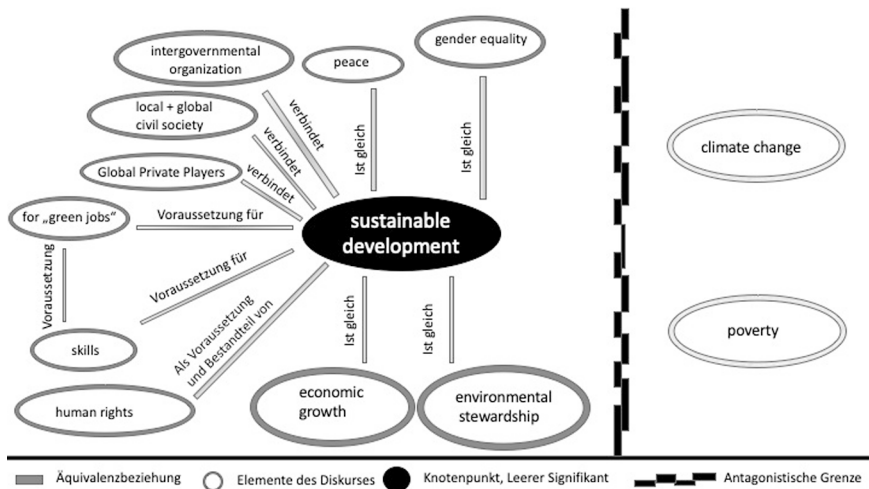
152 Es lässt sich beobachten, dass die bildungstheoretischen und -politischen Diskussionen einer Kritik des ökonomischen Wachstums im Rahmen der Bestrebungen der GB bereits in gegenwärtige Konzeptionen deutsch- und englischsprachiger Bildungsmaterialien und -methoden eingeflossen sind (bspw. Fairbindung/Konzeptwerk Neue Ökonomie 2016; Attac 2017).

ersten Mal im Delors-Report formulierten »Vier Säulen des Lernens«, die bereits seit vielen Jahren die Grundlage für Lernstrategien der UNESCO bilden. Vor allem die Säule »learning to live together«, die für den Aufbau und Erhalt von Frieden eine zentrale Rolle spielt, findet dadurch im Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Verdichtung und Aktualisierung der Sedimentierung im Rahmen der gegenwärtigen Bildungsbestrebungen für *sustainable development*.

Ebenso ermöglicht *sustainable development* den Diskurs GB durch die Äquivalenzsetzung mit *gender equality* zu stabilisieren. Diese Verknüpfung wird dabei nicht nur von der UNESCO getragen, sondern vor allem auch von wirtschaftlichen Kräften im Feld GB, wie der Weltbank und der *Global Coalition for Financing Education*. Im Zuge dieser diskursiven Allianz für den Einsatz für *gender equality* haben sich Zweckbestimmungen von Bildung wie »Profitabilität« und »das Abwerfen von Renditen« im Diskurs etablieren können. Durch den Einsatz für *gender equality* wird ein höherer Anteil an arbeitenden Frauen erwartet, wodurch diese zu einer erhöhten Produktion und damit zur Sicherung des *economic growth* vor allem in »Niedriglohnländern« beitragen. Das Charisma des progressiven Ideals der *gender equality* wird damit im Zuge einer neoliberal dominierten GB immer wieder für die Stärkung von *Profit*- und *Wachstums*interessen genutzt. Parallel dazu besteht die Gefahr, dass der Einsatz für *gender equality* im bildungsbezogenen *Nachhaltigkeits*projekt im Kontext postkolonialer Staaten als Rechtfertigung für Interventionen verwendet wird, um neokoloniale Einmischungen in die Souveränität postkolonialer Staaten voranzutreiben, wenn diese als Alibi für weitergehende Interessen benutzt werden, vor allem dann, wenn durch den Einsatz für *gender equality* die Perspektiven und Forderungen der am meisten untergeordneten Gruppen durch fehlende Repräsentation übergangen werden. Die Zweiteilung des diskursiven Feldes und die Stabilisierung der Allianz vielfältig unterschiedlicher Elemente einer Bildung für *sustainable development* gelingt schließlich durch die gemeinsame Abgrenzung gegenüber *climate change* sowie *poverty*, welche beide als das antagonistische Außen die globalen Bildungsbestrebungen für *sustainable development* fixieren (Abb. 11). Dadurch gelingt es, eine Allianz zwischen unterschiedlichen sozial, ökologisch und wirtschaftlich ausgerichteten Bildungsorganisationen für den Einsatz von *sustainable development* zu bilden. Nicht zuletzt erwirkt die UNESCO damit die Beteiligung so unterschiedlicher Akteur*innen wie der *Global Coalition for Financing Education*, aber auch aktivistisch geprägter Nichtregierungsorganisationen wie *Sustainability Frontiers* an der Verbreitung ihrer Bildungsagenda für *sustainable development*.

Der Gegendiskurs verweist deshalb einerseits auf das *Fortdauern kolonialer und struktureller Gewalt*, die bis heute Wissensformen und Praktiken vor allem marginalisierter und aktivistischer Gruppen ausschließt, die für die Überwindung der »sozial-ökologischen Krise« und zur Erreichung von *Sustainability* notwendig sind. Andererseits kann dies laut gegen-hegemonialem Diskurs nur gelingen, wenn ein *learn to unlearn* von *unsustainability* insbesondere auf Seiten der privilegierten Gruppen, die die umweltschädlichsten Lebensweisen reproduzieren, angestoßen wird.

Abbildung 11: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: sustainable development.



Quelle: Tilo Hase

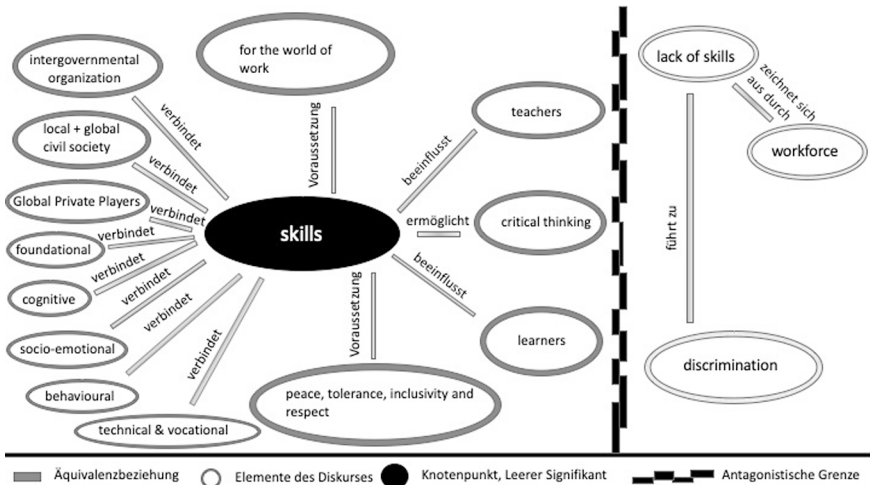
Skills

Der dritte Knotenpunkt, der das Fließen der Differenzen im Diskurs der Globalen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts aufhält, ist *skills*. In einem breiteren Verständnis ist hierunter der gesamte Bereich des *Kompetenz- und Fertigkeitenerwerbs* zu verstehen, der im und für den globalen Wandel als notwendig erachtet wird. Im hegemonialen Diskurs wird dabei an erster Stelle das Bestreben artikuliert, einen Erwerb von *skills* und weiteren Kompetenzen zu fördern, der über den Erwerb grundlegender *skills* und *competencies* hinausgeht und vielmehr verschiedenste *Kompetenzbereiche* gleichermaßen umfasst und diese in Beziehung setzt: *kognitive, sozio-emotionale,¹⁵³ verhaltensbezogene, technische und berufliche Kompetenzbereiche*. Der Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* wird im Diskurs als Voraussetzung für *Frieden, Toleranz, Inklusivität und Respekt* konstituiert. In der Analyse des Diskurses lassen sich primär drei regelmäßige Artikulationen spezifischer *skills* herausstellen: Erstens sollen *skills* für die *world of work* im globalen Wandel gefördert werden. Zweitens wird im Besonderen der *skill des critical thinking* betont. Drittens liegt der Schwerpunkt auf der Herausbildung von *skills* auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, die fördern sollen, *discrimination* zu vermeiden. Mit der Abgrenzung gegen *discrimination* versucht der Diskurs die Gefahr auszuschließen, dass noch größere Qualifikationsdefizite bei den *diskriminierten* Gruppen entstehen (Abb. 12). Gerade die doppelte Operation der Förderung, einerseits von *sozio-kulturellen* und andererseits *technisch-beruflichen skills* und Kompetenzen bei gleichzeitiger Abgrenzung zu *discrimination* zur Vermeidung weiterer Qualifikationsdefizite ist es, wodurch es der Diskurs schafft seine Hegemonie zu stabilisieren.

153 Unter dieser Oberkategorie werden auch kommunikative sowie affektive Dimensionen des Kompetenzerwerbs verstanden.

Im Gegendiskurs ist jedoch wiederkehrend herausgearbeitet worden, dass eine Vielzahl an *skills* und *competencies*, die *diskriminierte* und untergeordnete Gruppen ausgebildet haben, nicht als solche von den hegemonialen Strukturen zur Bearbeitung globaler Fragen hinsichtlich *sustainability* und *citizenship* anerkannt werden, weshalb es Bildungsstrukturen und Lehrender bedarf, die bereit sind von »unten« zu lernen und diese Offenheit auch auf Seiten der privilegierten Gruppen fördern. Andererseits setzt dies jedoch auch voraus, dass der Willen ein *critical thinking* herauszubilden nicht nur bei den privilegierten Gruppen ansetzt, sondern gleichermaßen am anderen Ende der Welt, bei den entrechteten Gruppen, noch bevor deren materieller Komfort gesichert wird (Spivak 2004: 557). Erst dann können die *diskriminierten* und untergeordneten Gruppen in die Lage versetzt werden, für sich selbst zu denken, kontextabhängige Antworten zu entwickeln und entscheiden, wie Antworten aussehen könnten, die die systemischen Auswirkungen, die diese jeweils haben, stets berücksichtigen.

Abbildung 12: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: *skills*.



Quelle: Tilo Hase

Dies wird jedoch nur möglich sein, wenn der im hegemonialen Diskurs artikulierte Schwerpunkt auf *skills for the world of work*, welche in erster Linie in den *technischen* und *beruflichen* Bildungsbereichen aufgebaut werden, stärker die bisher nicht berücksichtigten Verbindungen von Bildung, Ökonomie und Arbeit in den Blick nimmt, um die komplexen Faktoren im Übergang zwischen Bildung und Arbeit selbst zum Gegenstand politischer Aushandlungsprozesse zu machen. D.h. im speziellen nicht nur, aber auch, in den Bereichen *technischer* und *beruflicher* Bildung, *skills* und *competencies* zu stärken, die für Gerechtigkeit wichtig sind, unabhängig davon, ob diese einen ökonomischen Nutzen für den Arbeitsmarkt haben oder nicht. *Berufliche* Bildung so reartikulierte, würde eben auch den Erwerb von *Skills* und *competencies* beinhalten, die für die betriebspolitische Mitbestimmung aller Gruppen und Arbeitsbereiche (oft vergessen: Sorgearbeit) oder für

die öffentlichkeitswirksame Mobilisierung und Selbstorganisation informell arbeiten der Gruppen¹⁵⁴ oder in die Arbeitslosigkeit gedrängter Menschen notwendig sind. Also explizit genau jene Gruppen und Bereiche, die bisher außerhalb des Radars dominanter arbeitspolitischer Mitbestimmung stehen, sodass bisher nicht sichtbare Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten aufgedeckt werden können.

Skills und competencies zur Beschäftigungsfähigkeit können gerade in Zeiten der erhöhten »Ökonomisierung« in eine gefährliche Konkurrenz zu *skills* und *competencies* zur Stärkung des sozial-ökonomisch gerechten Miteinanders treten, wenn sie letztere verdrängen. Dies gilt meist gerade dann, wenn die Verlagerung des Kompetenzdiskurses auf die Beschäftigungsfähigkeit der »citizens« unter den neuen Bedingungen der Ökonomie von Regierungen und Unternehmen dafür genutzt wird, eine »Krise der Arbeitsplätze« als eine »Qualifikationskrise« auszuweisen, um Widerstände abzuwenden. Allen voran in Zeiten wie der postkolonial-neoliberalen Globalisierung, in denen es an manchen Orten keine Arbeitsplätze oder an vielen Orten tendenziell »schlechte Arbeit«¹⁵⁵ gibt, kann so den Menschen vermittelt werden, dass sie aufgrund zu geringer Qualifikation, selbst für ihre Situation verantwortlich seien.

6.5.1.2 Identität – Politische Grenze – das konstitutive Außen

Es konnte im Rahmen der Untersuchung der diskursiven Formation GB gezeigt werden, dass retrospektiv betrachtet zu Beginn des 21. Jahrhunderts *citizenship*, *sustainable development* und *skills* im Untersuchungszeitraum die »leeren« Knotenpunkte des Diskurses bilden, da sie jeweils in ihren Teilformationen die temporäre Fixierung einer Vielzahl differenzierter Elemente erlauben, die die Formation des Diskurses GB konstituieren. Zusammen genommen ermöglichen die drei Knotenpunkte die Identifizierung mit einem »Kollektivwillen« bzw. kollektiven Subjekts GB über unterschiedlichste soziale Agent*innen auf verschiedenen Handlungsebenen in einem komplexen Geflecht transnationaler Akteur*innenkonstellation hinweg. Die Konstituierung politischer Identität basiert in diskursiven Formationen neben den Identifizierungen mit »entleerten« Knotenpunkten im Anschluss an Laclau und Mouffe immer auf einer politischen Grenze, welche das Soziale teilt, ohne dabei notwendigerweise auf »objektiv gegebenen Teilungen« wie »race«, class, gender bestehen zu müssen. Es ist deshalb wichtig, die Konstruktion der politischen Grenze als einen mehrdeutigen und eigenartigen Prozess zu begreifen, in dem »die Logik von Einschluss und Ausschluss« nicht entlang von klaren Linien operiert (Norval 1994: 120f). Die Unklarheit der Grenzziehung im Zuge der Konstituierung der Identität GB zeigt sich vor allem an dem Ausschluss der nur schwer zu greifenden Elemente *violence*, *poverty*, *climate change* und *discrimination*. Sie bilden zusammen das

154 Das ist insofern nicht außer Acht zu lassen, als es sich hierbei im Jahre 2018 um 2 Milliarden Arbeiter*innen, was 61,2 % der auf der Welt arbeitenden Bevölkerung darstellt, handelt. Der substantiell größere Anteil befindet sich dabei in den sogenannten »Schwellen- und Entwicklungsländern« (ILO 2018: 67) und ist deshalb vor allem in der technischen und beruflichen Bildung in postkolonialen Staaten zu berücksichtigen.

155 Damit wird auf die, in den verschiedensten Regionen der Welt geführten Diskussionen darüber angespielt, was »Gute Arbeit« bedeutet, wie sie zu erreichen ist und was sie nicht ist (siehe für den Versuch einer Bestimmung: Pickshaus 2007). »Schlechte Arbeit« stellt damit das Nicht-Erfüllte der Forderungen dieser Diskussionen dar.

»konstitutive Außen«, ohne welches letztlich die Identität GB in Bezug auf *citizenship*, *sustainable development* und *skills* im globalen Kontext nicht stabilisiert und die »inneren Differenzen des Diskurses« nicht aufgehoben werden können. Dadurch gelingt es dem Diskurs die vollkommene, aber letztendlich unmögliche Identität globaler Bildungsbestrebungen im Untersuchungszeitraum zu fixieren. Das »konstitutive Außen« zur Konstitution der Identität GB ist damit gekennzeichnet durch einen reichlich komplexen Ausschluss, der soziale, kognitive, ökonomische, ökologische und kulturelle Dimensionen durchzieht. Gerade die Heterogenität der Elemente untereinander, aber auch die Heterogenität der Deutung dessen, was jeweils unter ihnen verstanden wird und auf eine Überdeterminierung ihrer Bedeutungen verweist, gestalten die Konstruktion der politischen Grenze ihnen gegenüber als mehrdeutigen und eigenartigen Prozess. Auch wenn es Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen sozialen Agent*innen des Diskurses über den grundlegenden Ausschluss der Elemente zur Konstituierung eines gemeinsamen Subjekts GB gibt, so ist vor allem die Heterogenität der Deutungen der Elemente des »konstitutiven Außens« *violence*, *poverty*, *climate change* und *discrimination* zum Gegenstand politischer Kämpfe um Grenzziehungen geworden. Die Kämpfe verhandeln im Wesentlichen wer, wie von den Elementen betroffen ist und welche Vorteile sich jeweils für wen daraus ergeben. Die Umkämpftheit der Elemente des »konstitutiven Außens«, aber auch die Kämpfe um die Überdeterminierung der Knotenpunkte¹⁵⁶ im Diskurs GB verweisen damit auf ihren Status als »flottierende Signifikanten«, da sich über ihre jeweilige Deutung die Logik von Einschluss und Ausschluss verschiebt.

Der Untersuchung zufolge wird z. B. das ausgeschlossene Element *violence* dominanter Weise zugunsten eines engen Verständnisses verwendet. So bezieht es sich in der Regel nur auf verschiedene Formen »gruppenbezogener« oder durch religiöse, politische oder ideologische Gruppen hervorgerufene *violence*, welche von unmittelbar wahrnehmbaren Individuen oder Gruppen ausgeübt wird oder Gruppen entlang »objektiv gegebener Teilungen« eindeutig betrifft. Ein breites Verständnis des Elementes *violence* mit all seinen strukturellen, kulturellen und symbolischen Dimensionen, wie es z. B. der im Gegendiskurs (bspw. Andreotti 2006a) oft verwendete Begriff der »epistemischen Gewalt« zu erfassen versucht (Brunner/Mickan 2018: 42), bleibt im hegemonialen Diskurs unbeannt. Ein weiteres wichtiges Element, von dem sich bspw. im hegemonial strukturierten Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts abgegrenzt wird, ist *poverty*. *Sustainable development* durch GB könne nur erreicht werden, wenn sie ihren Anteil an der Reduzierung von *poverty* leistet. Dass es sich dabei um ein Schlüsselement der hegemonialen Formation in der Konstruktion der antagonistischen Grenze handelt, lässt sich auch daran erkennen, dass diese Bestrebungen in der Road Map der UNESCO (UNESCO 2014d) festgelegt wurden und ihr dort festgelegtes Engagement sich wiederum auf das Ziel 1

156 Dass auch Knotenpunkte bzw. »leere Signifikanten« zu »flottierenden Signifikanten« werden können, liegt laut Laclau daran, dass dies zwei Kategorien sind, die zwar analytisch strukturell voneinander zu unterscheiden sind, jedoch in der Praxis immer schon ineinander übergehen, da ein Teilbereich der jeweiligen Kategorie bereits immer schon im komplexen Spiel um die Verschiebung politischer Grenzen in der anderen angelegt ist und sie sich damit gegenseitig durchkreuzen (Laclau 2018: 133).

der SDGs, »End poverty in all its forms«, bezieht. Gerade der mangelnde Zugang zu Bildung wird in der hegemonialen Formation immer wieder als Grund für *poverty* benannt. Obwohl sich der Diskurs vehement gegen *poverty* und für die Reduzierung von *poverty* ausspricht, lässt dieser in seinen Antworten unbenannt, welche Anteile die globale Wirtschaftsordnung basierend auf den aus der kolonialen Geschichte hervorgegangenen ungleichen Bedingungen in einer Internationalen Arbeitsteilung, an der Aufrechterhaltung von *poverty* hat. Diese »gestattete Ignoranz« läuft Gefahr, so Andreotti, eine herablassende Haltung gegenüber den Armen des Südens zu etablieren (Andreotti 2008: 54) und *poverty* als einen Mangel an Bildung, Ressourcen, Dienstleistungen, Informationen und fehlendem Zugang zu Konsummöglichkeiten zu präsentieren, anstatt die global ungleich verteilten Mitbestimmungs-, Chancenmöglichkeiten sowie Verfügungsrechte über Ressourcen durch die Bildungsbestrebungen in den Blick zu nehmen. Am Ende wird dadurch die Verantwortung für *poverty* auf die »Armen« selbst übertragen, anstatt die Anteile der ungleichen Machtbeziehungen sowie die Verbindung zwischen der »Akumulation von Wohlstand« auf der einen Seite und der Hervorbringung von *poverty* auf der anderen in den Mittelpunkt einer sichtbaren Strategie GB gegen *poverty* zu rücken (ebd.: 54).

Auch das vom Diskurs ausgeschlossene Element *climate change* stabilisiert die Konstruktion der Identität GB. Wird im hegemonialen Diskurs weitreichend anerkannt, dass die Ursachen und Gründe für den *climate change* bei den Menschen zu suchen sind, so differenzieren die hegemonialen Kräfte i.d.R. hingegen nicht zwischen den Verantwortlichkeiten unterschiedlicher Gruppen für den *climate change* und lassen auch die strukturellen Ursachen und Problematiken einer auf *economic growth*, Extraktivismus, steigendem Konsum und Ressourcenverbrauch beruhenden Lebens- und Wirtschaftsweise im Zuge der postkolonial-neoliberalen Globalisierung außer Acht. Außerdem wird die Externalisierung der verursachten Kosten und Probleme nicht angemessen benannt. Eher wird gefordert, dass sich die verletzlichsten Gruppen an die Folgen des *climate change*, wie z.B. die globale Erhitzung und den Verlust der Biodiversität, anpassen, wohingegen privilegierte, gut ausgebildete Gruppen sich automatisch eine *umweltschützende* Lebensweise zulegen würden, da angeblich die Verantwortung für Umweltschutz mit dem Grad der Bildung steige (UNESCO 2013a: 21). Dabei wird allerdings ausgelassen, wie zahlreiche Studien zeigen, dass die ökologische Verwüstung entlang von Klassenpositionen strukturiert ist, da vor allem die Gruppen mit dem höheren Einkommen und dem oftmals höchstem Umweltbewusstsein aufgrund hoher Bildungsgrade diejenigen sind, die in der Regel den höchsten Ressourcenverbrauch und die daraus erwachsene Verantwortung für ökologische Verwüstungen aufweisen (Brand/Wissen 2017: 62; Cancel et al. 2021: 16f). Aufgrund der Beschaffenheit der gesellschaftlichen Strukturen einer »Imperialen Lebens- und Produktionsweise«, die sie dazu befähigt, bestätigt und antreibt, lagern die privilegierten Gruppen mit hoher Ausbildung, die negativen Effekte permanent in ein Außen (Brand/Wissen 2017: 63f), allen voran in die Lebensräume der verletzlichsten Gruppen – wie z.B. indigene Gruppen auf dem Land im Globalen Süden – aus, weshalb auch von transnationalen Gesellschaftsstrukturen der »Externalisierung« gesprochen werden muss (Lessenich 2016: 51).

Obwohl bereits im Gegendiskurs eine GB gefordert wird, welche sich in Abgrenzung zu einem auf *economic growth* basierenden Entwicklungsmodell reartikuliert, um

sustainability zu erreichen, da die damit zusammenhängende »Expansion« auf dem Überschreiten der »Grenzen des Planeten« sowie auf »multiplen Formen der Gewalt« beruht (GTDFC 2019: 6), da diese »Ungleichheit«, »Armut«, die fortschreitende »ökologische Verwüstung«, die »Klimakrise« und den »Neo-Kolonialismus« vorantreibt (Eten 2015a: 109), lässt sich auch für die *Agenda 2030* mit ihren *Nachhaltigkeitszielen* konstatieren, dass diese trotz aller Einwände von zivilgesellschaftlichen Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen aufgrund des Festhaltens an einer »Imperialen Lebens- und Produktionsweise«, mit ihren Bildungsbestrebungen ein »business as usual« stützt (Selby 2015b: 25f). Obwohl sich die globalen Bildungsbestrebungen gegen das Fortschreiten des *climate change* richten sollen, wird unter der Dominanz der bisher strukturierten Bildung für *sustainable development* kein Aufhalten der zunehmenden ökologischen Verwüstung und dem daraus resultierenden *climate change*, für den insbesondere die privilegierten, gut gebildeten Gruppen verantwortlich sind, möglich sein. Erst wenn die dominanten Akteur*innenstrukturen wie Regierungen, transnationale Unternehmen und wachstumsbegeisterte zivilgesellschaftliche Gruppen im Bildungsbereich aufhören, sich in ihrer Bewunderung für die »Imperiale Lebens- und Produktionsweise« etwas vorzumachen, kann *sustainable development* und das Aufhalten des *climate change* zu einer effektiven Praxis GB werden.

Die politische Grenze des Diskurses GB zu verschieben ist nicht nur eine Frage der Zeit, sondern auch eine der Kräfteverhältnisse eines bestimmten Zeitpunkts. Denn die Errichtung und Veränderung der politischen Grenze ist immer auch das Ergebnis komplexer Interaktionsprozesse unterschiedlicher und gegensätzlicher Artikulationsprozesse (Norval 1994: 121f). Wenn die Identität GB stetig durch den Bezug auf »ein Anderes« konstruiert wird, kann das ausgeschlossene oder auch nicht beachtete »Anderes« nicht mehr als rein passiv betrachtet werden, sondern muss gleichermaßen als die Bedingung der Möglichkeit und Unmöglichkeit der Identität GB betrachtet werden. Das bedeutet, dass das konstitutive Außen ihrer Ordnung auch die Möglichkeit beinhaltet, genau jene Identität in Frage zu stellen, die durch ihren Ausschluss konstituiert wird (ebd.: 122).

6.5.1.3 »Social Imaginery« des Diskurses Globaler Bildung

Das Vermögen des untersuchten Diskurses GB auf seiner Einschreibungsfläche eine Vielzahl an unterschiedlichen sozialen Forderungen zu absorbieren und gleichzeitig die Grenzen des Diskurses zu konstruieren, sodass die »Vollständigkeit« der Identität des Gegenstandes in dem hier festgelegten raum-zeitlichen Moment repräsentiert werden kann, lässt sich laut Laclau als das »Social Imaginery« GB beschreiben. Das »Social Imaginery« bildet somit die Möglichkeitsbedingungen der Erkennbarkeit des Gegenstandes unter den gegenwärtigen Machtkonstellationen (Laclau 1990: 64f; Howarth/Stavrakakis 2000: 15f). In Bezugnahme auf die Forschungen von Pashby u.a. ist zu konstatieren, dass die im Material identifizierten hegemonialen Artikulationen einem gemeinsamen diskursiven Horizont zugeordnet werden können. Dieser Horizont kann nach ihnen als »modern/colonial imaginary« bezeichnet werden (Pashby et al. 2020: 146). Durch diesen wird ein partikularer Standpunkt, welcher sich durch eine Reihe kolonialer und kapitalistischer sozialer Beziehungen ausdrückt, als »natürlich« gesetzt, wodurch in dominanter Weise diese partikuläre »modern/koloniale« Perspektive zum Horizont

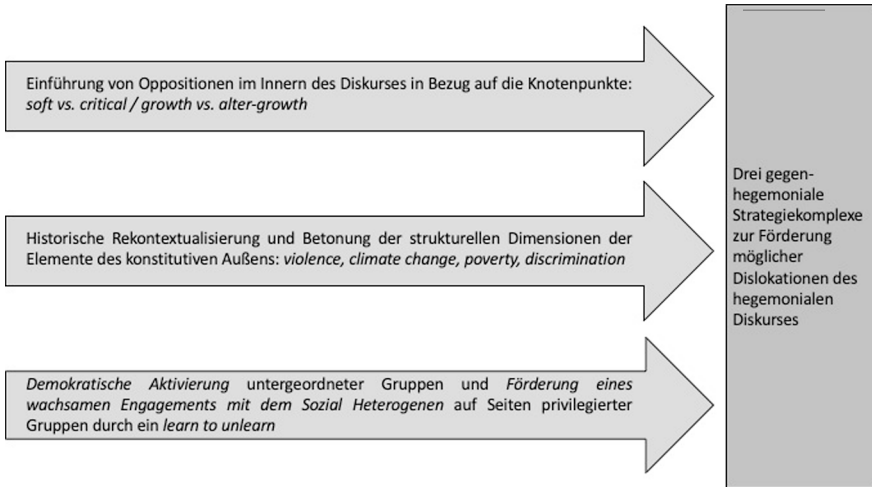
jeglicher wirkmächtig sichtbarer Vorstellungen des Globalen wird. Der Effekt dieser Begrenzung, so die Autor*innen, ist es »an economic system organised by (racialised) capitalist markets, a political system organised by nation-states, a knowledge system organized by a single (European) rationality, and a mode of existence premised on autonomy and individualism« in den hegemonial verfügbaren identitätsbildenden Artikulationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Diskurs GB als universal und unausweichlich erscheinen zu lassen (Pashby et al. 2020: 146).

So sind auch die sichtbarsten identitätsstiftenden Vorstellungen von *citizenship* und *sustainable development* oder *skills*, selbst jene der gegen-hegemonialen Artikulationen im hier untersuchten Diskurs globaler Bildungsbestrebungen, nicht vor der Begrenzung des als »modern/colonial« bezeichneten »global imaginery« gefeit (Pashby/Andreotti 2016). So ist es so gut wie unmöglich im derzeit hegemonial strukturierten Diskurs machtvoll und von starken Institutionen und Organisationen gestützte Artikulationen zu formulieren, die über das modern/koloniale System hinausgehen. »Darüber hinausgehen« bezeichnet hier im Anschluss an Andreotti und Stein (2015: 27) Artikulationen, die das gegenwärtige moderne System als inhärent gewaltvoll, ausbeuterisch und unnachhaltig wahrnehmen und deshalb dieses als ein für immer verlorenes System begreifen. Bei diesen ginge es um die Infragestellung der »ontologischen Dominanz« des modern/kolonialen Systems mit seinen unzähligen miteinander verknüpften Unterdrückungsweisen und nicht nur einzelner Dimensionen und Themen an *Gewalt*, *Diskriminierung* und Unterdrückung. Aus dem »modern/colonial imaginery« resultierende »Alternativen« fokussieren sich deshalb zumeist nur auf die Reparatur des Bestehenden (Andreotti/Stein 2015: 26f).

Beispielhaft für die Dominanz der »Reparatur des Bestehenden« in den hegemonialen Artikulationen sind u.a. das unabwehrbare Festhalten am *economic growth* in den Bildungsbestrebungen, obwohl alle »Koppelungseffekte« in steigender Wertschöpfung darauf hinweisen, dass damit das Fortschreiben ökologischer Verwüstungen einhergeht und die »Grenzen des Planeten« weiter überschritten werden. Aber auch die Abschottung gegenüber der Thematisierung jeglicher historischer und struktureller *Gewalt* im hegemonialen Diskurs zugunsten fragmentierter, einzelner Dimensionen von *violence* wie z.B. *gender violence* verweist darauf, dass die Infragestellung der Struktur inhärenter *Gewalt* und Unterdrückung des gegenwärtigen postkolonial-globalisierten Kapitalismus durch GB vor dem Horizont der gegebenen Möglichkeitsbedingungen des dominanten Diskurses nicht angemessen artikuliert und damit Bildungsantworten auf die Globalisierung nicht ausreichend erkannt und umgesetzt werden können.

6.5.2 Drei gegen-hegemoniale Strategiekomplexe

Abbildung 13: Drei im Textkorpus erkennbare gegen-hegemoniale Strategiekomplexe.



Quelle: Tilo Hase

Idealtypisch gesehen lassen sich drei praktizierte gegen-hegemoniale Strategiekomplexe zur Förderung möglicher Dislokationen des hegemonialen Diskurses extrahieren (Abb. 13). Zunächst hat sich als besonders effektiv für gegen-hegemoniale Interventionen die Einführung einer Opposition, in Bezug auf einen hegemonialen Knotenpunkt bzw. auf ein regelmäßig mit dem Knotenpunkt verknüpft Element ergeben. So haben sich u.a. im Gegendiskurs als besonders wirkmächtig die Unterscheidung von *soft vs. critical* (Andreotti 2006a) sowie zwischen Formen einer *growth vs. alter-growth* orientierten Globalen Bildung (bspw. Selby 2015b: 27) durchgesetzt. Diese werden besonders häufig von verschiedensten Sprecher*innenpositionen des Gegendiskurses aufgegriffen und in verschiedensten Kontexten iteriert.¹⁵⁷ Durch die Benennung einer auf eine hegemoniale Artikulation bezogenen Opposition wird die Oppositionsbildung erleichtert, da durch die

157 Der Verfasser bezieht sich hiermit auf den von Jaques Derrida hervorgebrachten Terminus *Iterabilität*. Dieser drückt aus, »dass jedes sprachliche, geschriebene oder gesprochene Element oder Zeichen reiterierbar[sic!], d.h. wiederholbar und zitierbar, sein muss.« Die Besonderheit des Terminus ist jedoch, dass sich Iterabilität nicht allein in der »Reproduktion oder einfachen Wiederholung« erschöpft, sondern vielmehr fällt hier die Wiederholung mit der »Andersheit« zusammen, da in einer Wiederholung die Kraft des Elements deutlich werden kann »mit seinem Kontext zu brechen«, da es aus einer Verkettung herausgenommen und in andere Ketten eingeschrieben werden kann (Posselt 2003: o.S.). Wie Judith Butler betont, eröffnet Iterabilität damit im Rahmen von Diskursen Möglichkeiten der Resignifikation und stellt damit auch einen Ort der Handlungsfähigkeit für Subjekte bereit (ebd.). Die Iterierung beider Oppositionsbildungen (*soft vs. critical/growth vs. alter-growth*) in verschiedensten Bereichen der GB muss deshalb als ein wichtiger Beitrag zur Handlungsfähigkeit gegen-hegemonialer Kräfte in dem Feld gesehen werden.

Benennung eine Einschreibungsfläche ermöglicht wird, die die Bildung eines gegen-hegemonialen »Kollektivwillens« erleichtert. Der hegemoniale Diskurs sieht sich durch die regelmäßige Iteration der Gegensätze in vielerlei Bereichen der GB mit einer politischen gegen-hegemonialen Gegnerschaft konfrontiert, womit er unter Druck gerät, darauf zu reagieren.

Ein weiterer gegen-hegemonialer Strategiekomplex, der sich erkennen lässt, ist derjenige der historischen Rekontextualisierung und Betonung der strukturellen Dimensionen derjenigen Elemente, die dem hegemonialen Diskurs als das konstitutive Außen dienen. In den hier betrachteten diskursiven Kämpfen versucht der Gegendiskurs die Elemente *violence*, *climate change*, *poverty* und *discrimination* nicht nur als einen Gegenstand zu präsentieren, der ausschließlich spezifische vulnerable Gruppen oder nur einzelne Dimensionen umfasst, sondern mahnt vor allem die historische Kontinuität und die strukturellen Dimensionen der Elemente und ihrer Folgen für globale sozial-ökologische Ungleichheit zu beachten an. Dies wird vor allem durch Verweise auf die historische und institutionelle Verstricktheit der Elemente mit der spezifischen Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus sowie den Wachstumsimperativ gegenwärtiger kapitalistischer Gesellschaften im Rahmen globaler Bildungsbetreibungen erreicht. Zugleich wird damit die Dominanz der ahistorischen Artikulation des hegemonialen Diskurses problematisiert. Dadurch erwirkt der Gegendiskurs, die Unvollständigkeit und Unabgeschlossenheit der hegemonialen Identität einer Bildung für *citizenship*, *sustainable development* und *skills* aufzuzeigen, insofern der Gegendiskurs es vermag, die Reproduktion der historischen und strukturellen Dimensionen der Elemente des konstitutiven Außens in Bezug auf die Knotenpunkte sichtbar werden zu lassen. Durch die Sichtbarmachung wird die Möglichkeit geschaffen, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts temporär fixierte Identität GB zu verschieben, da deutlich wird, dass die hegemoniale Formation einer Bildung für *citizenship*, *sustainable development* und *skills* in globaler Orientierung nicht ohne die fortlaufende Reproduktion von *violence*, *climate change*, *poverty* und *discrimination* in ihrer bestehenden Strukturiertheit möglich ist, wodurch die hegemoniale Identität GB unter oppositionellen Druck und damit in Zugzwang gerät.

Um Demokratisierungsprozesse über die bisherigen Praktiken hegemonialer GB hinauszutreiben, wird als dritter gegen-hegemonialer Strategiekomplex zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Gegendiskurs zudem auf die *demokratische Aktivierung* untergeordneter Gruppen sowie auf die *De-Subalternisierung* und die *Förderung der Auseinandersetzung mit der Pluralität des Heterogenen* auf Seiten privilegierter Gruppen mithilfe des *learn to unlearn* im Kontext von *citizenship* gesetzt, um eine »Ökologie des Wissens« zu ermöglichen. Es lässt sich dabei von einer Ökologie trotz machstrategischer Belange sprechen, »because it is based on the recognition of the plurality of heterogeneous knowledges (one of them being modern science) and on the sustained and dynamic interconnections between them without compromising their autonomy.« (Santos 2007: 66)

Das Ziel der *demokratischen Aktivierung* marginalisierter Gruppen insbesondere im Globalen Süden besteht darin »demokratische Gewohnheiten« bei den Lernenden als *citizens* herauszubilden (Spivak 2004: 44f), so dass sie befähigt werden die vielfältigen gesellschaftlichen Bereiche der Lebens- und Produktionsweisen (Ökonomie, Kultur, Bildung, Politik etc.) mitzubestimmen und zu beeinflussen, damit die privaten partikularen Interessen der herrschenden Gruppen mit den Interessen einer breiten aktiven Zivilgesell-

schaft an allen Enden der Welt mit starkem Bezug nach »unten«, abgestimmt werden müssen (Cisneros/Céspedes 2012).

Eingeordnet in den selben Strategiekomplex, zielt die *Förderung der Auseinandersetzung mit der Pluralität des Heterogenen* auf Seiten privilegierter Gruppen darauf ab, die »Anerkennung und Einbeziehung vielfältiger Weisheiten, Lernprozesse, Philosophien, kultureller Praktiken und wirtschaftlicher Beziehungen, die sich für den gemeinschaftlichen Frieden und die Erhaltung der Umwelt einsetzen« (Torres/Dorio 2015: 5f) zu stärken und die globalen Bildungsbestrebungen dahingehend zu verändern. Dazu wird speziell auf die Öffnung von Bildungsräumen gesetzt, die die »Wiedererlangung [...] [unsichtbargemachter] Prozesse der Produktion und Valorisierung eines gültigen [mehrschichtigen] Wissens, ob wissenschaftlich oder nicht wissenschaftlich, und [den Aufbau] neuer Beziehungen zwischen verschiedenen Arten von Wissen auf der Grundlage der Praktiken der Klassen und sozialen Gruppen, die auf systematische Weise unter der Unterdrückung und Diskriminierung durch Kapitalismus und Kolonialismus gelitten haben« [Übers. d. Verf.] (Santos 2012 zit. n. Torres/Dorio 2015: 7) fördern und ermöglichen. Es wird angestrebt bewährtem indigenen oder anderweitig subalternisiertem Wissen in den Bildungspolitikern, -programmen, -materialien und -praktiken zu einer »Kopräsenz«¹⁵⁸ zu verhelfen, in dem diese mit den hegemonialen Formationen des Wissens verwebt werden.

Damit solch ein nicht unmittelbar mögliches *Engagement mit der Pluralität des Heterogenen* hin zu einem »be differently together« überhaupt stattfinden kann, bedarf es zuvor der »Anerkennung unserer konstitutiven Blindheit gegenüber anderen Formen des Sehens, des Wissens, des Seins« [Übers. d. Verf.] (Andreotti 2014b: 45), die all diejenigen betrifft, welche in dem gewohnten dominanten Bezugsrahmen, wie z.B. der formalen Schulbildung, mit all seinen Programmen, Praktiken und Institutionen subjektiviert worden sind. Die gegen-hegemoniale Strategie zur Überwindung der »konstitutiven Blindheit« strebt deshalb eine »Vertiefung des Lernens über die Grenzen und schädlichen Tendenzen des gegenwärtigen Systems« an, »indem wir uns von seiner Kontinuität lösen, während wir innerhalb des Systems arbeiten und andere Möglichkeiten der Existenz und Politik entstehen lassen, in dem wir lernen gemeinsam anders zu »sein«« [Übers. d. Verf.] (GTDFC 2019: 4). Das geht jedoch nur, wenn nicht nur die kognitiven Kompetenzen als Teil in die Auseinandersetzung um Veränderungsprozesse einbezogen werden, sondern vor allem unsere »affektiven und Beziehungskompetenzen«, denn diese sind es die uns helfen »to feel, to imagine and to relate differently to everything around and within us.« (ebd.: 4)

Die Strategie der Förderung von »affektiven und Beziehungskompetenzen« ist im Gegendiskurs nicht von den Auseinandersetzungen um ein umweltbezogenes Lernen zu trennen. Unter dem Begriff des »vernacular learning« wird ein »place-based learning« angestrebt, welches verwurzelt ist in einer »close intimacy and connection with the natural world, with nature perceived as being intrinsically valuable.« (Selby 2017: 9) Hierdurch wird strategisch vor allem die »Bedeutung der Förderung einer emotionalen Verbundenheit mit der Natur« in umweltbezogenen Lernprozessen unterstrichen, ebenso »wie Formen des multisensorischen Lernens, die den Lernenden helfen, sich sowohl mit dem

158 Siehe hierzu Santos 2014: 191ff.

Geist als auch mit der Seele von Orten auseinanderzusetzen.« (ebd.: 9) Diese auf neuordnende affektive und auf Beziehungskompetenzen zielenden Bildungsprozesse mit allem in und um uns, sei es Mensch oder Natur kann, als Strategie eines gegen-hegemonialen Bildungsvorhaben im Feld GB, mit Spivak gesprochen auch als die möglichst »zwangsfreie Neuordnung von Begehren« [uncoercive re-arrangement of desires] (Spivak 2004: 526f) bezeichnet werden. Dies verlangt jedoch auch die Kompetenz auf Seiten der Lehrenden »ohne Garantien« zu arbeiten (ebd.: 537, 550).

Als Lernstrategie für eine »zwangsfreie Neuordnung von Begehren«, die auf eine »Vertiefung des Lernens« hinsichtlich unserer Beziehungen zu Mensch und Natur abzielt, kann im Rahmen dieses dritten Strategiekomplexes, das *learn to unlearn* von spezifischen Formen von *citizenship* und *sustainability* im globalen Kontext bezeichnet werden. Vor allem an die Menschen in privilegierten Positionen gerichtet, zielt die pädagogische Strategie des *learn to unlearn* darauf ab, zum einen, Annahmen von *citizenship* in Frage zu stellen, welche Werte, Überzeugungen und Traditionen des »Westens« als *global* und *universal* für anzustrebende Gemeinschaftlichkeit setzen, ohne dabei die »historischen Prozesse« und strukturellen Problematiken in Betracht zu ziehen, die erstens zu seiner »Universalisierung« geführt haben (Andreotti 2006: 45) und zweitens, was diese »Universalisierung« des »Westens« für schädliche Folgen für Mensch und Planet hat und deshalb eher einer »Nichtuniversalisierbarkeit« gleichkommt (Overwien 2016: 237 in: Brand 2017: 28).

Andererseits bezieht sich *learn to unlearn* im Kontext von *sustainability* auf die aus westlicher Perspektive oftmals unhinterfragbare Trennung von »biophysikalischer« und »sozialer« Umwelt (Atkinson/Wade 2013: 61). *Learn to unlearn* fordert die »gestattete Ignoranz« gegenüber der Trennung von »Mensch und Planet« heraus und zielt dabei auf eine Öffnung gegenüber dem »Schmerz der Welt« und »verschiedenen Möglichkeiten der Existenz« ab, sodass nicht nur die Menschen der »eigenen Gruppe« und die modernen Institutionen in den Mittelpunkt rücken, sondern unsere planetarische Verstricktheit als Ganzes¹⁵⁹ (Andreotti 2015b: 176f). Damit ist gerade der dritte pädagogische Strategiekomplex im Feld GB im Lichte der radikaldemokratischen Diskussionen um die entscheidende Rolle des *Heterogenen* (auch: der *Subalternität*) für die Etablierung neuer antagonistischer Grenzen zu sehen, da das Engagements mit dem Heterogenen über vereinfachende dialektische Synthese- oder binäre Oppositionsbildung hinausreicht, da es zur Konstruktion neuer politischer Grenzen mit dem Ziel der Rekonstitution des Repräsentationsraums immer auch die Eingliederung neuer, bisher marginalisierter politischer Forderungen sowie sozialer Agent*innen braucht (Laclau 2018: 148–154).

Im komplexen Spiel politischer Auseinandersetzungen gibt es laut Laclau neben hegemonialen und gegen-hegemonialen Artikulationen der beiden antagonistischen Lager auch das »Sozial Heterogene«. Damit sind all diejenigen Elemente gemeint, die nicht

159 Hiermit ließe sich auch eine Richtung des Denkens über *citizenship* und *sustainability* in globaler Dimension andeuten, die im Anschluss an Gayatri Spivak als das Denken des »Planetarischen« bezeichnet werden kann, da es darauf aus ist, vorsichtig den Globus durch den Planeten zu überschreiben, da durch letzteres immer auch das mitgedacht wird, »was über und jenseits unserer eigenen Reichweite ist«, weshalb wir uns »beharrlich« zu dieser Denkweise erziehen müssen (Spivak 2003: 72f).

»ordentlich« und »vollständig« dem »Innen« oder »Außen« des Diskurses zuzuordnen sind, die jedoch in vorsichtig kleinen Schritten durch den dritten Strategiekomplex in den Repräsentationsraum GB gesetzt werden sollen. Als eine Art *caput mortuum* (Lacan), ähnlich eines Rests in einem Reagenzglas nach der Reaktion zweier Stoffe miteinander, ist der Ausschluss, den das »Heterogene« erfährt, »radikaler« als der Ausschluss des antagonistischen Außens.¹⁶⁰ Das Äußere des Heterogenen übersteigt den Raum der Repräsentation, da das sozial Heterogene in keinem der beiden antagonistischen Lager repräsentiert werden kann. Vielmehr zeichnet sich das sozial Heterogene durch seine Abwesenheit oder sein Beiseite-gelassen-werden im antagonistisch geteilten Raum aus (Laclau 2018: 140). All diejenigen Positionen, in denen menschliche und nicht-menschliche Elemente, (Wesens-)Gruppen, Wissen und Praktiken durch die bestehenden Artikulation von Elementen wie z.B. *citizenship, skills, peace, violence, poverty, discrimination, economic growth, gender equality, sustainable development, climate change* etc. auf beiden Seiten des in *soft vs. critical* oder *growth vs. alter-growth* antagonistisch geteilten Raumes weiterhin durch die im politischen Spiel wirkende »konstitutive Blindheit«, unbeachtet bleiben, sind als Positionen des Sozial Heterogenen oder in den Begriffen der postkolonialen Kritik als Positionen der *Subalternität* zu bezeichnen. Es sind damit all diejenigen Positionen des diskursiv geteilten Raumes des Diskurses GB gemeint, die bei den widerstreitenden Deutungen, von z.B. *climate change, violence, poverty* sowie wer Zugang zu *citizenship* und der Konstruktion von Gemeinschaft im globalen Kontext hat und was als *skill* oder Beitrag zu *sustainable development* gilt, beiseite gelassen oder nicht gehört, oder nicht verstanden werden. Die durch den hegemonial strukturierten Diskurs in der *Subalternität* positionierten Elemente sind von hör- und verstehbaren Positionen abgeschnitten, die den, von postkolonial-neoliberalen Verstrickungen durchdrungenen transnationalen Diskurs GB, signifikant prägen (Spivak 2004: 531, 1999: 269–274), weshalb sie (das Wissen, die Praktiken, die Gruppen und ihre Differenz zum hegemonial Strukturierten) weiterhin trotz ihrer Existenz in ein Schweigen gehüllt bleiben. Es handelt sich deshalb bei den Positionen der *Subalternität* nicht um etwas, was man sein will oder zudem man zugehörig sein möchte, sondern wohin man im Unterschied zu den dominanten antagonistischen Positionen im politischen Spiel positioniert wurde, ohne repräsentiert zu werden (Castro Varela/Dhawan 2015: 186). In der *Subalternität* positionierte Elemente sind demnach all diejenigen, welche systematisch und strukturell Formen von *violence, climate change, poverty, discrimination* und ihren Folgen für Menschen und Natur – also all dem wogegen sich der hegemonial strukturierte Diskurs GB stellt – trotz aller Anerkennung dieser Problematiken weiterhin ohne institutionalisierten Schutz ausgesetzt sind. Überdies wird ihnen im hegemonialen Raum aufgrund ihres »radikalen« Ausschlusses in der Zweiteilung des diskursiven Feldes mit einer »gestatteten Ignoranz« begegnet, da sie im antagonistisch zweigeteilten Raum keinen Zugang zur Formation von Bildung für *citizenship, sustainable development* und *skills* im globalen Kontext haben. D.h., dass sie kei-

160 Im Gegensatz zum konstitutiven Anderen haben wir es hier mit einem »subalternen Anderen«, also einem noch radikaleren Ausschluss aus der hegemonialen Ordnung zu tun, da die »subalternen Anderen« im hegemonial strukturierten Diskurs obwohl sie sprechen nicht gehört bzw. zum Schweigen gebracht werden.

ne Repräsentation genießen, die ein Wissen fördert, welches sie in ihrer Heterogenität anerkennt und strukturell schützen könnte.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich möglicher Zukünfte der gegen-hegemonialen Bestrebungen resümieren, dass sie in ihrer Gesamtheit betrachtet wichtige Elemente artikulieren, um die Voraussetzungen für einen Bruch in der hegemonialen Formation GB in Zeiten multipler Krisen zu schaffen. Santos verweist darauf, dass sich Brüche, so sie wirkmächtig sein wollen, stets auf die zwei Säulen stützen müssen: Widerstand und Alternative. »[F]ür die Abschaffung des Alten bis zu dem Punkt, wo dies notwendig ist, und für das Aufblühen des Neuen bis zu dem Punkt, wo dies möglich ist«, bedarf es des Haltens des Gleichgewichts beider (Santos 2010: 2). Indem zum einen, mithilfe widerständischer Artikulationen den gewaltvollen Tendenzen *softer* und *growth orientierter* Ansätze sowie den verkürzten Deutungen der Elemente *violence*, *climate change*, *poverty* und *discrimination* im Feld GB Einhalt geboten wird und zum anderen alternative Bildungsprozesse eines *learn to unlearn* und *democratic activation* sowie die Notwendigkeit neue alternative kritische Lernräume zu institutionalisieren¹⁶¹ artikuliert werden, werden Elemente der von Santos benannten Voraussetzungen für einen Bruch erfüllt. Zukünftige gegen-hegemoniale globale Bildungsbestrebungen können an dieser strategischen Formation anknüpfen und an ihrer jeweiligen Ausweitung – Widerstand und Alternative – arbeiten.

6.5.3 Wachsamkeit gegenüber der Homogenisierung von institutionalisierten Gruppen

Strukturen und im Sozialen handelnde Akteur*innen werden bei Laclau als zwei unterschiedliche Kategorien gefasst. Ihm zufolge sind soziale Akteur*innen Teil von institutionalisierten Gruppen, was bedeutet, dass innerhalb dieser eine Vielzahl von Subjektpositionen verankert und damit eine Vielzahl von Entscheidungen möglich ist. Er verneint damit nicht die Existenz von sozialen Akteur*innen, sondern nur die Einheit zwischen institutionalisierten Gruppen und sozialen Akteur*innen an sich (Laclau 1990: 223). Der Verfasser der Arbeit zieht aus der Untersuchung das Fazit, dass in unterschiedlichen institutionalisierten Gruppen der GB wie z.B. der UNESCO, aber auch in der vom BMZ finanzierten Zeitschrift *AED* vielfältige Subjektpositionen verfasst sind, was auf Kämpfe innerhalb der Organisationen zwischen verschiedenen sozialen Akteur*innen verweist. Bspw. umfassen UNESCO-Texte vielfältige Forderungen nach der Stärkung von *economic growth* durch GB, wohingegen diese Bestrebungen an anderer Stelle bereits in Ansätzen innerhalb der Institution hinterfragt werden.¹⁶² Auch

161 Wie Judith Butler herausarbeitet, ist es gerade die institutionalisierte und gut verteilte Förderung von kritischen Fähigkeiten durch Bildung und nicht allein Bildung selbst, die das Maß einer kritischen Bildung sein sollte – da es auch Varianten der Bildung gibt, die das kritische Potenzial einschränken (Butler 2012: 18).

162 »Ensuring growth has long been understood as the purpose of development, based on the premise that economic growth generates positive effects that eventually guarantee greater well-being for all. However, unsustainable patterns of production and consumption point to fundamental contradictions in a dominant model of development focused on economic growth. As a consequence of unhindered growth and overex-

in den Texten von AED sind Forderungen vertreten, die auf die Stärkung von »Humankapital« und die Erhöhung der »Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit« der »europäischen Bevölkerung« durch GB abzielen¹⁶³ (Bachmann/Holdsworth 2016: 18ff) und damit eurozentristische Tendenzen GB stärken, während an anderen Stellen eine GB gefordert wird, in der durch Bildung egalitäre ökonomische Möglichkeiten für alle, unabhängig ihrer geografischen Position, bei gleichzeitiger Erhaltung der Umwelt und des friedlichen Zusammenlebens zu schaffen sind¹⁶⁴ oder privilegierte Gruppen für soziale Ungerechtigkeiten zu sensibilisieren, indem sie programmatisch lernen ihre Privilegien zu hinterfragen, um Platz für »Andere« einzuräumen.¹⁶⁵ Die Vielfältigkeit sozialer Akteur*innen innerhalb von institutionalisierten Gruppen und die dadurch entstehenden Möglichkeiten für Dislozierungen und neue Diskursallianzen sind in den Kämpfen um die Hegemonie GB stets zu berücksichtigen, bzw. produktiv zu machen.

So unterschiedlich Positionen innerhalb von institutionalisierten Gruppen sein können, so unterschiedlich kann auch die Qualität spezifischer Akteur*innenkategorien im Bildungsbereich bezüglich ihrer Beiträge zur Demokratisierung ausfallen. Sie sollte vor positivistischen Pauschalisierungen immer erst entlang der von ihnen verlautbarten Forderungen und Bestrebungen geprüft werden. Jai Sen kommt in seiner Arbeit zu dem Schluss, dass vor allem die oftmals zelebrierten NGOs in der gegenwärtigen Globalisierung nicht ohne vorherige kritische Prüfung bewertet werden sollten. Auch wenn diese Organisationen viel zur Mobilisierung einer breiteren Öffentlichkeit beigetragen haben, so sind einige NGOs auf nationaler und globaler Ebene in immer machtvollere Positionen vorgerückt. Die Kategorie zivile Organisationen zeichnet sich eben gerade dadurch aus, dass sie keine uneigennützigen Akteur*innen sind, sondern Akteur*innen der Geschichte, welche je nach politischer Position spezifische »zivile Werte« einführen und durchsetzen (Sen 2007: 61f). Wie auch im gegen-hegemonialen Diskurs häufig festgestellt wurde, ist es deshalb gerade im Bereich GB unabdinglich, die Arbeit von NGOs nicht unhinterfragt zu zelebrieren, sondern ihre Bestrebungen genau zu untersuchen, da sonst die Gefahr besteht, dass wir »am Ende eine neue »zivilisatorische Mission« [...] propagieren für eine Generation, die die »Last« der Rettung/Erziehung/Zivilisierung

exploitation of natural areas, climate change is producing an increase in natural disasters, putting poor countries particularly at great risk.« (UNESCO 2015b: 21)

163 »The European Commission, in June 2016, published a major package of proposals aiming to encourage the 28 Member States of the European Union (EU) and a wide range of stake-holders to work together to increase their efforts to »strengthen human capital, employability and competitiveness«: the new Skills Agenda for Europe. [...] The new Skills Agenda highlights the role of skills as a pathway to employability and prosperity [...].« (Bachmann/Holdsworth 2016: 18f)

164 »It is our belief that this model of CCED for adult education can assist to forge new egalitarian economic relationships based upon the synergy of local and global knowledges that strive to foster consciousness-raising actions of sustainable peace and environmental preservation for the betterment of humanity.« (Torres/Dorio 2015: 7)

165 »The University of Cape Town is arguably the most prestigious and internationally well-known university in South Africa and it attracts large numbers of (middle-class) students from other countries all over Africa (and elsewhere). [...] For the programme designers, the GCP is underpinned by the belief that students should identify injustices, recognize their own privilege in being able to enjoy rights and freedoms that are not equally shared by others, and then take their place in the world and try to make a change, responsibly and respectfully of all living things.« (von Kotze/McMillan 2015: 95)

der Welt auf sich nimmt« [Übers. d. Verf.] (Andreotti 2006a: 41). Wie verstrickt NGOs im Bildungsbereich mit den hegemonialen Werten und Kräfteverhältnissen sein können und wie gefährlich es deshalb ist unhinterfragt deren Agent*innen die Welt erziehen zu lassen, zeigt das Beispiel der im Diskurskorpus präsenten Charity-NGO *Their World* aus Großbritannien. In einem gemeinsamen Text mit der *Global Coalition for Financing Education* wird artikuliert, »Mädchen- und Frauenbildung« insbesondere in Ländern des globalen Südens voranzubringen, mit der Begründung, dass dadurch »Leben gerettet«, »Familien und Gemeinden gestärkt«, jedoch in erster Linie die Erhöhung der »Erwerbsbeteiligung« und damit des »globalen Konsums« vorangebracht sowie das *economic growth* gesteigert werden soll, weshalb es ein »ökonomischer Imperativ« sei, Mädchen und Frauen zu fördern (GBC-Education/*Their World* 2015: 7f). Anstatt die kritische Hinterfragung der Grenzen des Planeten sowie die multiplen Formen der *Gewalt*, die diese Expansion für Menschen und insbesondere Frauen sowie die Natur bedeutet, durch Bildung voranzubringen, verbindet die von transnationalen Unternehmen gestützte NGO *Their World* im Gegensatz dazu damit die Chance, »kommerzialisierende Maßnahmen vor der eigentlichen Markteinführung« zu stärken, weil durch gezielte »Mädchen- und Frauenbildung« Zugang zu »Konsument*innen« in »Entwicklungsmärkten und marginalisierten Gemeinschaften« gewonnen werden kann. Bildung erleichtere damit den »Markteintritt«, da es »Unternehmen die Möglichkeit« gebe, »Marktkenntnisse und -informationen über Verbrauchergewohnheiten und -praktiken aus erster Hand zu erfahren und den Ruf des Unternehmens bei künftigen Kunden und Verbrauchern aufzubauen, bevor sie erhebliche Investitionen in den Markt« tätigten.¹⁶⁶ Artikulationen wie diese rücken bestimmte NGOs im Feld GB in den Verdacht, die Durchsetzung »ziviler Werte« für die Ausweitung hegemonialer Logiken zu nutzen, die bestehende *Gewalt*verhältnisse stützen, anstatt die dringende Demokratisierung aller Bereiche an allen Enden der Welt für alle zu stärken. Wofür ausgebildet werden soll, ist deshalb vor allem gegenüber marginalisierten Gruppen stets mit Wachsamkeit zu begegnen, gerade »weil man im Postkolonialismus seine Freunde nicht mehr erkennen kann.« (Spivak 2010: 124) Wie Spivak betont, werden die ärmsten Frauen im Globalen Süden immer wieder zur Durchsetzung und Ausweitung der Interessen des Finanzkapitals benutzt. Zahlreiche Beispiele zeigen, dass diese mit Krediten ohne infrastrukturelles Engagement geködert werden, mit der Konsequenz der Verschlechterung der Bedingungen von Lohnarbeit. Allianzen zwischen dem internationalen Handelssektor und einem »unhinterfragten universalistischen Feminismus« tragen so zur »kommerziellen Ausbeutung« bei den ärmsten Frauen im Globalen Süden bei (Spivak 2014: 223).

In den dominanten globalen Bildungsartikulationen ressourcenstarker institutionalisierter Gruppen ist im Diskurs die Tendenz einer politischen Konfiguration eines »pro-

166 »[...] investment in girls' education provides pre-commercialization access to consumers in developing markets and marginalized communities. Investments in girls' education in developing countries and marginalized communities can more easily precede market entry, giving firms the opportunity to gather market intelligence, learn first-hand about consumer habits and practices, and build corporate reputation among future customers and consumers prior to making significant investments in the commercialization of a market. Pre-commercialization social investments can enable corporations to build trust with local governments and consumers prior to market entry.« (GBC-Education/*Their World* 2015: 13)

gressiven Neoliberalismus« zu beobachten (Fraser 2017). Hier werden häufig Themen der tonangebenden neuen sozialen Bewegungen wie »Feminismus«, »LGBTQ-Rechte«, »Anti-Diskriminierung«, »Respekt für Diversity« aufgegriffen und in einer Allianz mit den Forderungen der kommerziellen Kräfte nach »Finanzialisierung« und stetig wachsendem »ökonomischen Wachstums« artikuliert (s. oben GBC-Education/UN Global Impact 2015: 8). Progressive Themen und Kräfte werden somit zum Bündnisfaktor für Kräfte des »Neoliberalismus« und des »kognitiven Kapitals«. Die neoliberalen Kräfte, die das Fortschreiben der mit dem Kolonialismus aufgekommenen ungleich strukturierten Internationalen Arbeitsteilung, die »Zerstörung des produzierenden Sektors« auf Weltebene, aber auch die wachstumsbedingte »ökologische Verwüstung« weiter befeuern, machen sich das Charisma der progressiven Ideale von »Mehr Bildung für Mädchen und Frauen«, »Vielfalt« und »Diskriminierungskritik« für ganz unterschiedliche Zwecke zunutze, tragen aber damit zur »Verklärung politischer Entwicklungen« bei (Fraser 2017: 72). So geraten dadurch politische Entwicklungen aus dem Blickfeld, wie z.B. das Interesse des Finanzkapitals an der Entmündigung von Staaten, da dadurch bessere territoriale Einflussnahme ermöglicht und leichter kommerzielle Interessen gegenüber den politischen Verantwortungsträgern der Territorien der Staaten durchgesetzt werden können. Was durch solch einen »progressiven Neoliberalismus« ressourcenstarker institutionalisierter Gruppen in den Hintergrund rückt, sind angemessene Weisen der Artikulation von globalen Bildungsbestrebungen, welche es vermögen, eine Fundamentalkritik der »Finanzialisierung« und *Privatisierung* der Welt und des unumstößlichen *Wachstumsimperativs* sowie die politische Imagination und Stärkung eines öffentlichen Bewusstseins für eine »Globale Sozialpolitik«¹⁶⁷ mit rassismus-, sexismus- und hierarchiekritischen Visionen der Emanzipation zu verbinden (ebd.: 74). Bildungsabsichten werden von »progressiv-neoliberalen« Kräften meist von »oben« in Richtung einer »einzigen Idee des Fortschritts« durchgesetzt, wobei der reibungslose Verlauf und das Fortwirken der bestehenden Ordnung das Ziel ist.

Im Rückbezug auf die Arbeit von Jai Sen lässt sich im Feld GB zudem ein Wandel der Landschaft institutionalisierter Gruppen konstatieren. Auch wenn nur in Ansätzen, werden zunehmend auch neue Bildungsinitiativen der bisher »unzivilen Bereiche« im

167 Unter einer »Globalen Sozialpolitik« wird grundlegend eine »Umverteilung« verstanden, welche bereits am »Ursprung der Vermögensbildung« ansetzt und nicht erst nachträglich für Ausgleich sorgt, um in allen Ländern der Welt eine »adäquate Daseinsvorsorge« zu ermöglichen, in dem ein »Fonds« eingerichtet wird, »der alle Länder, die dazu imstande sind, verpflichtet, [...] zu den Sozialbudgets der ärmeren Länder beizutragen.« (Gebauer 2016: 108–109) Solch eine »Umverteilung« sähe aufgrund »extremer Einkommensunterschiede und instabiler Beschäftigungsverhältnisse« in den Weltverhältnissen eine Besteuerung von Einkommen und Vermögen vor, sodass bei Bedarf auch diejenigen auf Daseinsvorsorge zugreifen können, die über kein privates Vermögen verfügen. Kern dieser »Umverteilung« ist die »Umwandlung von privatem Eigentum in ein »soziales Eigentum« (ebd.: 108f). Wie Thomas Gebauer aufgezeigt hat, scheitert die Möglichkeit einer »Globalen Sozialpolitik« nicht an den fehlenden Voraussetzungen – »weder am Wissen um die globalen Zusammenhänge menschlicher Existenz noch an materiellen Ressourcen. Der Reichtum der Welt ließe es längst zu, allen Menschen ein gutes Leben zu ermöglichen.« Vielmehr scheitere Globale Sozialpolitik »am Mangel an politischen Willen, an geeigneten Strategien und – nicht zuletzt – am ausbleibenden öffentlichen Druck.« (ebd.: 112)

gegen-hegemonialen Diskurses GB wahrgenommen. Diese lehnen dominante Projekte und Konzepte des nationalen Kontexts, in den sie eingebettet sind, ab und entwerfen politische Projekte eigener Art, welche das Bestehende versuchen zu überschreiten (Sen 2007: 60ff). So sind verstärkt im gegen-hegemonialen Diskurs, Bezüge zu bisher als »unzivil« betrachteten Wissens- und Bildungsinitiativen zu beobachten (bspw. Andreotti 2014b: 46f; Eten 2015a: 111f; Khoo/Walsh 2016: 14; Esteva/Prakash 1998). Wie auch geltend für NGOs sind nicht alle von den neuen Initiativen emanzipatorisch, sondern einige auch regressiv, jedoch müssen einige der neuen Initiativen, wie in der Diskussion um den letzten der drei gegen-hegemonialen Strategiekomplexe gezeigt, als entscheidend für die Konstruktion einer breiten, gerechter konstituierten Öffentlichkeit gegen-hegemonialer Bildungsbestrebungen mit starkem Bezug nach »unten«, angesehen werden. Es ist deshalb auch für den Sektor GB analytisch ratsam, im Anschluss an Sen von einer dreigeteilten Globalisierung in den Global Governance-Strukturen im Bildungsbe- reich – von oben, der Mitte und von unten – zu sprechen. Das Unten bildet nun nicht mehr, wie manchmal im Diskurskorpus aufgegriffen, der Bereich der viel zelebrierten NGOs, sondern dieser setzt sich vielmehr aus den neuen (indigenen) Initiativen zu- sammen, die dem »unzivilen Bereich« zugeordnet werden, da sie weiterhin sehr un- terschiedlich und mit wenig Überschneidungen mit der global orientierten Zivilgesell- schaft, agieren (Sen 2007: 62). Die gesteigerte Wahrnehmung dieser neuen Bildungsini- tiativen durch die gegen-hegemoniale Strategie der Förderung des Engagements mit der sozialen Heterogenität bietet neue Möglichkeiten die Landschaft und Bildungsbe- strebungen der institutionalisierten Gruppen in Zeiten der Globalisierung zu verschie- ben. Ob es mit viel Wachsamkeit gelingen wird, ohne bestehende Ungleichheitsverhält- nisse zu reproduzieren? Die Zeit wird es zeigen. Der Diskurs hat gerade erst begonnen.

6.5.4 Erweiterung der Lehr-Lernstrategien in der umkämpften diskursiven Formation

Der Verfasser der Arbeit zieht aus der Untersuchung das Fazit, dass die gegen-hege- moniale Lehr-Lernstrategie auf eine Vertiefung des Lernens des hegemonialen Ansatzes durch seine Politisierung abzielt. In den Texten der UNESCO kommt es zu wiederkeh- renden Verweisen, dass die vier Säulen des Lernens, wie sie in *Learning: The Treasure within* formuliert wurden, immer noch die Grundlage für die Bildungsbestrebungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts darstellen (UNESCO 2014a: 13, 2015a: 22). Das Lernen wird als ein Mittel betrachtet, welches vorrangig Ideen und Gewohnheiten zur Vermeidung von *Dis- kriminierung*, Prävention von *Gewalt* und *Respekt für Diversity* vermitteln soll. Dabei steht die Lernstrategie in einem engen Verhältnis zur zentralen Lernsäule: *learn to live together* (UNESCO 2014c: 45, 2015a: 37, 2015b: 32). In dieser wird davon ausgegangen, dass

»by developing an understanding of others and their history, traditions and spiritual values and, on this basis, creating a new spirit which, guided by recognition of our growing interdependence and a common analysis of the risks and challenges of the fu- ture, would induce people to implement common projects or to manage the inevitable conflicts in an intelligent and peaceful way.« (Delors et al. 1996: 20)

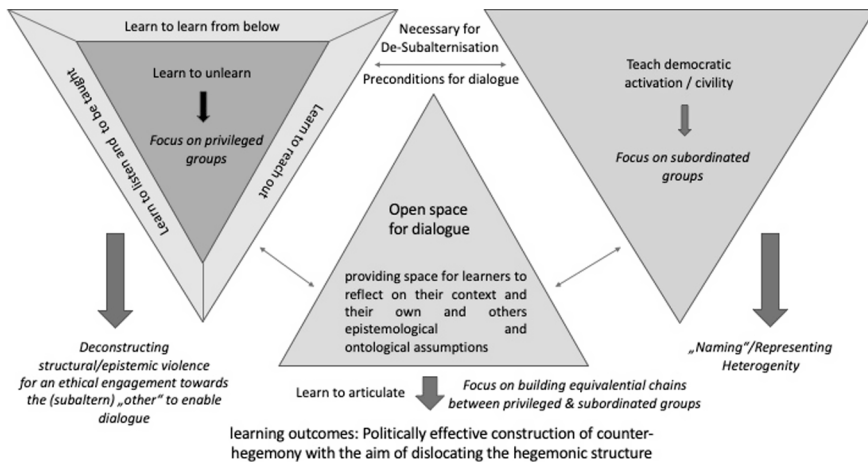
Die Lehr-Lernstrategie des hegemonialen Diskurses reagiert damit vor allem auf die Instabilität der dominanten Struktur, welche durch die zunehmende Ausdifferenzierung und Verdichtung in einer globalisierten Welt und damit größerem Potenzial für Konflikte entstanden sind. Der Schwerpunkt der zentralen Lehr-Lernstrategie liegt dabei auf dem Erhalt des *friedlichen* Zusammenlebens und der Umsetzung »gemeinsamer Projekte«. Die Herausforderung mit »Anderen« leben zu lernen ist dabei in erster Linie eine Frage die »Risiken der Zukunft« zu meistern und den *Frieden* zu bewahren. Bestehende Ungleichheitsverhältnisse zwischen Gruppen, die die globalisierte Welt kennzeichnen und starke Auswirkungen auf das Wer, Wie, zu wessen Vorteil, Was zur Meisterung der »Risiken der Zukunft« lernt, finden keine explizite Erwähnung.

Im Gegensatz dazu macht die gegen-hegemoniale Lehr-Lernstrategie die Machtasymmetrie zwischen verschiedenen Gruppen zum Ausgangspunkt ihrer Bildungsbestrebungen und vertieft somit die Diskussionen des Lernens eines Verständnisses vom »Anderen« (Abb. 14). Zum Abbau der strukturellen Machtasymmetrie zwischen Gruppen, Wissensformen und Praktiken setzt diese auf Seiten derjenigen an, die bisher von der dominanten Struktur profitieren. Dazu sollen sie durch verschiedenste Lernstrategien im Anschluss an den zentralen Ansatz *learn to unlearn* lernen, die schädlichen Tendenzen des gegenwärtigen Systems zu überwinden, indem sie dazu angestoßen werden innerhalb des Systems neue Möglichkeiten der Existenz und Politik zu entwickeln, um gemeinsam anders sein zu können (bspw. Alasuutari/Andreotti 2015: 81f; GTDFC 2019: 4; vertiefend: Andreotti/de Souza 2008). Ergänzend zur *Verlernstrategie* schädlicher Tendenzen fördert die gegen-hegemoniale Lehr-Lernstrategie die *demokratische Aktivierung* bisher untergeordneter Gruppen (bspw. Spivak 2004: 563), wodurch deren Möglichkeiten, in die Auseinandersetzungen um Hegemonie ein zu treten und die Konstruktion einer neuen Ordnung mitbestimmen zu können, steigen, da die *Heterogenität* im diskursiven Raum sichtbarer und damit eine pluralere Demokratisierung möglich werden kann. Beide Strategien zusammen genommen tragen damit zu einer *De-Subalternisierung* und einem gesteigerten *Engagement mit dem Sozial Heterogenen* bei, da durch das Ansetzen an beiden Enden der Welt, zuvor *subalternisierte* Gruppen, Praktiken und Wissensformen in der sozialen Ordnung sichtbar werden können. Beide Strategien (*Verlernen; Aktivierung*) stellen die Voraussetzungen dafür da, dass es überhaupt zu einem *Dialog*, der auf Gleichheit abzielt, zwischen bisher in unüberbrückbaren Ungleichheitsverhältnissen zueinander stehenden Gruppen, Wissensformen und Praktiken kommen kann.

Zur Realisierung eines solchen *Dialogs* sieht die gegen-hegemoniale Lehr-Lernstrategie die »Bereitstellung eines Lernraums« vor,

»for [the learners] to reflect on their context and their own and others epistemological and ontological assumptions: how we came to think/be/feel/act the way we do and the implications of our systems of belief in local/global terms in relation to power, social relationships and the distribution of labour and resources.« (Andreotti 2006a: 49)

Abbildung 14: Perspektiven einer gegen-hegemonialen Lehr-Lernstrategie.



Quelle: Tilo Hase

Demnach handelt es sich hierbei um einen *Raum für Dissens*, in dem

»people can have difficult conversations without relationships falling apart and engage in challenging and uncomfortable processes of re-allocating (colonial) desires non-coercively. This is about learning to compost individual and collective shit together with ›radical tenderness‹«. (GTDFC 2019: 21f)

Andernorts im gegen-hegemonialen Diskurs ist auch von einem »Third Space« die Rede, in dem ein »Dazwischen« entwickelt werden kann (Martin/Wyness 2013: 16). Die Artikulation gegen-hegemonialer Lehr-Lernstrategie entlang der drei Momente lässt sich im Gegensatz zur hegemonialen Praxis, deshalb auch als eine multiperspektivische Reformulierung der Bildung an beiden Enden der Welt fassen, welche bestehende Machtasymmetrien zwischen Gruppen, Wissensformen und Praktiken berücksichtigt.

Der Verfasser möchte darauf hinweisen, dass sich die drei bisher im gegen-hegemonialen Diskurs artikulierten Momente einer Lehr-Lernstrategie aus radikaldemokratischer Perspektive mithilfe der Lehr-Lernstrategie »learn to articulate«, wie sie Claudia Ruitenberg erarbeitet (Ruitenberg 2010b), weiter denken und zuspitzen ließe, da die gegenwärtige gegen-hegemoniale diskursive Formation des Lernens noch um das Moment der »politischen Wirksamkeit« erweitert werden würde. Als eine Art Scharnierfunktion zwischen den vier Lernstrategien im Umfeld eines *learn to unlearn*, als eine Lehr-Lernstrategie die sich vor allem an die privilegierten Gruppen richtet, und der Lehrstrategie für eine *demokratische Aktivierung* untergeordneter Gruppen, ließe sich im Feld GB zur Ausweitung der Demokratisierungsmöglichkeiten, die Lernstrategie »learn to articulate« als ein Lernziel der Bereitstellung eines Lernraums supplementieren. Eine Bildung, welche sich als ein Beitrag zur politischen Reaktivierung sedimentierter sozialer Strukturen versteht, kann nicht nur einerseits die schädlichen Tendenzen des gegenwärtigen Systems durch ein *learn to unlearn* adressieren und andererseits die *demokratische Aktivie-*

runge untergeordneter Gruppen fördern sowie die *gemeinsame Reflexion in geteilten Lernräumen* stärken. Darüber hinaus ließe sich als Lernziel der gegen-hegemonialen Lernstrategie, die Konstruktion einer politischen Identität anstreben, welche trotz eines »Kollektivwillens« die Differenzen der Gruppen, Wissensformen und Praktiken, die sich in ihr ausdrücken, nicht aufhebt, sondern einen temporären Kompromiss und eine Allianzbildung ermöglicht. Zur Konstruktion einer politischen Identität in Lernprozessen, müssten die Adressat*innen GB ebenso ein Wissen erlernen, wie die eigenen Wahrnehmungen von Ungerechtigkeiten in Handlungen so übersetzt werden können, dass sich die Ungerechtigkeiten effektiv auf struktureller Ebene verminderten. Der politische Anspruch an die Bildung aus radikaldemokratischer Perspektive wäre demnach, zu einer Transformation von einer »ethischen Motivation« hin zu einer »politischen Handlung« beizutragen, die am Ende auch »politisch wirksam« ist (Ruitenbergs 2010b: 377f). »Politisch wirksam« wären »politische Handlungen« nach Claudia Ruitenberg im Anschluss an Laclau und Mouffe immer dann, wenn die Fähigkeit zu Handeln mit der Fähigkeit verbunden wird, das eigene individuelle Handeln mit dem »Anderer« hin zu einer Form kollektiven Willens und Handelns verbinden zu können. Das Erlernen jener Übersetzungsfähigkeit zwischen differenten Gruppen, Subjektpositionen und »spezifischen« Forderungen – ein »learning to articulate« – ist es, welches die politischen Aspekte einer Bildung für *citizenship* ernst nimmt, so Ruitenberg (2010b: 373, 378).

Im Rückgriff auf Gert Biesta betont Ruitenberg, dass es neben Qualifizierung und Sozialisierung vor allem »Subjektivierung« ist, welche zu den Kernfunktionen einer Bildung im 21. Jahrhundert gezählt werden muss. Politisch verstanden bezeichnet »Subjektivierung«, wie Ruitenberg im Anschluss an Ranciere zeigt, »the process by which people become political subjects — not in the sense of being subjected to a political regime but in the sense of becoming agentic subjects who call into question the ›obviousness‹ of the ›allocation of functions and places‹ in society.« (Ruitenberg 2010b: 378) Anders gesagt haben wir es im Anschluss an Ranciere hier auch mit einem Prozess der Desidentifikation von der als »natürlich« erscheinenden Position des Subjekts zu tun – sei es als profitierende oder untergeordnete. »Subjektivierung« ist also ein Prozess »by which people do not participate in the existing order but rather contest the categories available to them in that order, so as to inaugurate new categories and change the order itself.« (Ruitenberg 2010b: 378) Solch eine »politische Subjektivierung« wäre so gesehen das erweiterte Lernziel radikaldemokratisch inspirierter gegen-hegemonialer Lernräume GB.