

1. Einleitung: Die Welt braucht dringend eine Rekonstruktion

»Nein, wir wollen niemanden einholen. Aber wir wollen die ganze Zeit, Tag und Nacht, in Gesellschaft des Menschen marschieren, in Gesellschaft aller Menschen. Es kommt darauf an, den Zug nicht auseinanderzuziehen, weil sonst jede Reihe die vor ihr nicht mehr erkennen kann, und Menschen, die einander nicht mehr erkennen, begegnen einander immer weniger und sprechen immer weniger miteinander. [...] Für Europa, für uns selbst und für die Menschheit, [...] müssen wir eine neue Haut schaffen, ein neues Denken entwickeln, einen neuen Menschen auf die Beine stellen.«

Frantz Fanon (1981: 266)

Der Zustand der Welt ist verheerend. Die Welt braucht dringend eine Rekonstruktion. Globale Bildung muss unbedingt ihren Beitrag dazu leisten. In der gegenwärtigen Phase der postkolonial-neoliberalen Globalisierung driften die Lebenschancen, die Möglichkeiten auf politische Teilhabe und Mitbestimmung sowie Verfügungsrechte über materielle und immaterielle Güter zwischen den Menschen weltweit immer weiter auseinander. Zum einen sind es die Länder des »globalen Nordens« sowie einige Schwellenländer die stetig ihre politische und wirtschaftliche Dominanz gegenüber den Ländern des »globalen Südens« ausbauen. Zum anderen vergrößert sich auch innerhalb der Gesellschaften, die Ungleichheit zwischen den Menschen, aber auch zwischen den Bereichen der Wirtschaft und ihren politischen Regulierungsmöglichkeiten (Bertelsmann Stiftung 2022; Cancel et al. 2021: 5–17; Ernst/Isidoro Losada 2010; Geißel 2012: 32;37; Hartmann/Thiery 2022: 25; Oxfam International 2022b: 11; Schultz/Scherrer 2017: 5–7). So verfügen allein die obersten 10 % über 52 % des Einkommens und sogar 76 % des Vermögens in der Welt, wohingegen die ärmsten 50 % über nur 8,5 % der Einkommens- und gerade mal 2 % der Vermögenskapazitäten besitzen (Cancel et al. 2021: 10). Die globale Ungleich-

heit zwischen den Menschen ist dabei aufs engste mit den ökologischen Ungleichheiten und ungleichen Beiträgen zum Klimawandel verbunden. Es sind insbesondere die obersten 10 %, welche im Jahr 2019 für fast 50 % der globalen Emissionen verantwortlich sind (Cancel et al. 2021: 16;18). Hinzu kommt, dass die Extraktion der metallischen Rohstoffe und Ausbeutung der Arbeitskräfte des globalen Südens eine unabdingbare Voraussetzung für die sich zunehmend ausbreitende ressourcenintensive Lebens- und Produktionsweise des globalen Nordens und der Eliten des globalen Südens darstellt. Sie basiert auf der Ausblendung und Normalisierung der ihr zugrundeliegenden gesellschaftlichen und transnationalen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse (Brand/Wissen 2017).

Die immer mächtiger werdenden »Privilegierten«, die von einer »Imperialen Lebens- und Produktionsweise« profitieren, tragen selten zu einer verantwortungsvollen Veränderung der Strukturen zur Prävention von Ungleichheit und ökologischer Verwüstung bei, sondern schicken sich eher noch an, ihre angeblich »überlegenen« Lebens- und Produktionsweisen in Form von instrumentalisierenden »Zivilisierungsmissionen« triumphal und überheblich weiter in die Welt zu tragen (Andreotti 2011a: 38ff; 161ff; Brand/Wissen 2017: 147ff). Die am stärksten Betroffenen dieser Situation einer »gestateten Ignoranz« gegenüber den sozialen und ökologischen Verwerfungen sind arme Menschen, Frauen, Kinder sowie diskriminierte und indigene Gruppen, zumeist in den ländlichen Regionen des globalen Südens dieser Welt (Oxfam International 2022b: 12; Spivak 2008a: 17f), oder diejenigen, die in wenig geschützten und miserablen oder sogar erzwingenen Arbeitsbedingungen¹ tätig sein müssen (ILO 2016; Oka 2015; Seibert 2018).

Die stetig wachsende Konzentration von Reichtum und Macht in den Händen Weniger (zumeist Männer²) führte im Zuge der postkolonial-neoliberalen Globalisierung zu einer systematischen Demontage der Verantwortlichkeit der Nationalstaaten und zur immensen Schwächung multilateraler Strukturen (Bader et al. 2011: 21f; Dhawan 2012: 36f; Gebauer 2020a). Wachsende Ungleichheit und die damit zusammenhängende(n) Probleme, Konflikte und Gewalt sind trotz allem nicht als unvermeidbar anzusehen, sondern müssen vielmehr als Ursache einer Reihe politischer Entscheidungen begriffen werden (Cancel et al. 2021: 11; Oxfam International 2022b: 12). Die ungebremsst wachsende Ungleichheit und ökologische Verwüstung hat als Resultate »multiple verschränkte Krisentendenzen« in globaler Dimension zu Beginn des 21. Jahrhunderts zum Vorschein gebracht (Acosta/Brand 2018; Bader et al. 2011: 10ff).

Es lässt sich zudem beobachten, dass die Antworten der Regierungstechniken in den Zeiten der neoliberalen und postkolonialen Globalisierung gesellschaftliche Kräfte gestärkt haben, welche zunehmend autoritärer und rücksichtsloser gegenüber Mensch und Natur vorgehen, die nicht nur Möglichkeiten des sozialen und ökologischen Wandels verhindern, sondern auch die Freiheiten des Großteils der Menschen weltweit verstärkt einschränken (Schaffar 2019: 5). Eine Tendenz, vor der auch die Entwicklungen im Arbeitsfeld der Globalen Bildung nicht gefeit sind (Stein 2018: 8f). Die Kluft zwischen der

1 Es sei darauf verwiesen, dass der Großteil der arbeitenden Bevölkerung der Welt, ganze 60 %, in informellem Arbeitsverhältnissen tätig ist (ILO 2018: V). Hier sind die Menschen besonders der Gefahr wenig geschützter Arbeit ausgesetzt.

2 Siehe hierzu genauer: (Oxfam International 2022b: 7–10).

Gruppe, die von der krisengerüttelten Gegenwart profitiert und ihre Privilegien bewahren kann und denjenigen, deren Marginalisierung und Unterordnung sich weitergehend verdichtet, wird sich bei ausbleibenden Reaktionen stetig vergrößern. Alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens stehen damit zunehmend unter Druck, angemessene Antworten auf die Herausforderungen der gegenwärtigen postkolonial-neoliberalen Globalisierung zu finden.

Der politische Wille derjenigen, die sich gegen diese wachsende Zerklüftung stellen, reicht gegenwärtig nicht aus, um in einer solchen Situation Ziele wie Freiheit und Gleichheit aller, das Versprechen eines friedlichen Zusammenlebens sowie ökologische Nachhaltigkeit auf der lokalen wie auf der globalen Ebene umfassend zu verwirklichen. Die Umsetzung der Ziele lässt sich nicht verordnen. Der gesellschaftliche Wandel kann nur gelingen, wenn sie von der Teilhabe und der Kompetenz einer breiten transnationalen und translokalen Öffentlichkeit getragen wird. Ohne die Ermöglichung eines aktiven Zugangs zur Zivilgesellschaft und zu Teilhabechancen mit deutlichem Bezug nach »unten«, kann es keinen kommenden, demokratischen Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse geben. Zwangsläufig stellt sich daher für eine der Demokratisierung verpflichteten Pädagogik die Frage, wie sie sich mit der sozialen Kluft auseinanderzusetzen hat, die die Globalisierung offensichtlich forciert. Insbesondere, da davon auszugehen ist, dass die Art und Weise, wie Bildung im und für globalen Wandel bisher dominant organisiert und Wissensproduktion betrieben wird, mit dazu beiträgt, jene Geisteshaltung zu fördern, die die globalen Probleme herbeigeführt hat (Andreotti 2011a: 91ff; Bourn 2008b; Seitz 2005; 2006).

Die postkoloniale Bildungstheoretikerin Gayatri Spivak weist darauf hin, dass die globalen Bildungsbestrebungen der Auslöser sein sollten, eine »zwangsfreie Neuordnung des Begehrens« auf beiden Seiten der sozialen Kluft weltweit anzustoßen. Um verantwortungsvolle Gewohnheiten demokratisch-zivilgesellschaftlichen Engagements in einer zunehmend gefährdeten Welt aufzubauen, bedarf es, kollektiv wie individuell, einer Imaginationskraft, die durch die Bildung erweitert wird (Spivak 2004: 526ff). Da mit dem Diskurs um Globale Bildung eine Möglichkeit entstanden ist, umfassend angelegte Projekte der Demokratisierung zu supplementieren, soll aus diskurstheoretischer Perspektive theorie- und forschungsbasiert gefragt werden, wie Globale Bildung diskursiv in den Global Governance Strukturen formiert wird und welche Wissensproduktionen einen Wandel blockieren und andererseits eröffnen können. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht ein über den Neoliberalismus und seine imperialen Muster hinausführendes Bildungsprojekt sozial-ökologischen Wandels zu bestärken, in dessen Horizont nicht ein weder wünsch- noch realisierbarer Weltstaat steht, sondern der Globalisierungsprozess als demokratisch gestalteter Prozess von unten, jenseits der epistemischen Diskontinuität (Dhawan 2012: 32; Seibert 2003: 84; Spivak 2004: 527ff). Hierzu legt die Arbeit Machthandlungen offen, die das dominante Verständnis Globaler Bildung gegenwärtig prägen und gibt Aufschluss über kursierende Gegen-Strategien. So sollen neue Allianzen und die an den Rändern zum Schweigen gebrachten Agent*innen, Praktiken und Wissensformen Globaler Bildung gezielt sichtbar gemacht werden.

Erläuterung der Fragestellung und Forschungsstand

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage: Was kann es heißen, die diskursive Formation der Globalen Bildung innerhalb von Global Governance Strukturen aus diskursanalytischer Perspektive hinsichtlich ihrer Demokratisierungsmöglichkeiten zu betrachten? Globale Bildung ist ein im (erziehungs-)wissenschaftlichen und politischen Diskurs verhandelter Bildungsbereich, der aus einem Bündel an Konzepten besteht, welche durch eine Vielzahl an institutionalisierten Gruppen unterschiedlichster Handlungsebenen – lokal, national, global – repräsentiert wird und den Anspruch äußert, für einen Wandel hin zu einer gerechteren Welt beizutragen. Im Mittelpunkt stehen Fragen globaler Gerechtigkeit, Fähigkeiten, einen Perspektivwechsel vorzunehmen – insbesondere, aber nicht ausschließlich in Bezug auf Menschen im Globalen Süden –, die Bereitschaft, Verantwortung für die Erhaltung des Planeten zu übernehmen sowie ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren. Wesentliche Zielsetzung ist es, inmitten all der Unübersichtlichkeit und Fremdbestimmtheit des eigenen Lebens die Menschen zu befähigen, die ökonomischen, sozialen, politischen, ökologischen und kulturellen Prozesse als gestaltbare Entwicklungen zu deuten und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in einer von Globalisierung geprägten Gesellschaft – im Globalen Süden wie Globalen Norden – zu erkennen (Bourn 2005; Michelsen/Overwien 2020: 559f; Overwien 2016a: 41; Seitz 2002a: 350f; Selby/Kagawa 2015; Spaulding/Singleton/Watson 1968: 203f; Spaulding 1991; UNESCO 2017c: 7f; Wintersteiner et al. 2014: 4f). Diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie die globalen Herausforderungen und Probleme, denen sich die Menschheit am Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber sieht, zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit machen. Globale Umweltprobleme, die weltweit wachsende Ungleichheit, das Zusammenleben in sich zunehmend pluralisierenden Gesellschaften und die Transformationsprozesse infolge der wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung werden als Anlass ihrer pädagogischen Herausforderung gesehen (Scheunpflug 2003: 167f; Seitz 2002a: 366ff).

Dies erscheint zunächst positiv. Jedoch ist, wie kritische Stimmen zeigen, Bildung an sich nicht »gut« oder »schlecht«. Sie ist auch nicht harmlos, sondern vehement eingebunden in Herrschaftspraxen. Bildung und kulturelles Wissen können stets auch zur ideologischen Befriedigung beitragen, weshalb ihre Rolle als Stützpfeiler gewaltvoller hegemonialer Projekte nicht unterschätzt werden darf. Dies gilt vor allem, wenn Bildung ihre gelernte Vergessenheit und die Komplizenschaft ihrer Institutionen mit (neo-)kolonialen oder umweltverwüstenden, neoliberalen Projekten nicht reflektiert (Castro Varela 2016: 50f; Selby 2015b: 23f). Wie vor allem die Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus zeigt, wirken repressive Machttechniken der Bildung immer wieder auch über transnationale Verflechtungen hinweg, welche sich zwischen Zentrum und Peripherie aufspannen (Said 1994: 42).

Der Beantwortung der Forschungsfrage liegt deshalb die These zugrunde, dass Bildung immer politisch ist, da sie einen wesentlichen Anteil an der Hervorbringung von Konsens hat. Dieser kann immer nur über die Herstellung von Einverständnis mit den beherrschten Gruppen erzielt werden, denn Herrschaft kann auf längere Sicht nicht nur über Zwang abgesichert werden, sondern nur wenn sie gleichzeitig auf Deutungshoheit

und Konsensproduktion setzt. Nach Gramsci wird diese Machtformation und -stabilisierung als Hegemonie bezeichnet (Sternfeld 2009: 61f). Bildung ist damit in zweierlei Hinsicht ein unverzichtbarer Bestandteil in den Auseinandersetzungen um Hegemonie. In diesen kommt ihr eine wesentliche Rolle zu, weil sie einerseits ein Instrument der Hegemoniesicherung darstellt und andererseits die Bildung einer gegen-hegemonialen Opposition zu Verschiebungen und Brüchen des Dominanten erlaubt (Sternfeld 2014: 22). Die Rolle der Bildung ist damit im Kampf um politische Positionen nicht zu unterschätzen, da sie »aus den einigen wenigen mehr zu machen« sucht (Negt 2010: 17). Aufgrund dieses politischen Charakters der Bildung ist es wichtig, so anschließend an die These weiter, explizit die politischen Formationsweisen Globaler Bildung im Kampf um ihre Deutungshoheit herauszuarbeiten.

Kaum ein Bereich ruft, wie derjenige der Globalen Bildung, im Fall einer kritischen Untersuchung dazu auf, seine vielfältigen transnationalen Machtverstrickungen, -operationen und -kämpfe, theorie- und forschungsgeleitet innerhalb eines Kontextes einer postkolonial-neoliberalen Globalisierung in den Blick zu nehmen. Das Rahmen der globalen Bildungsbestrebungen in den Debatten um Nachhaltigkeit, Citizenship und Kompetenzerwerb, hat in der Praxis oftmals dazu geführt, instrumentelle, die hegemoniale Machtformation erhaltende Bildungsantworten zu stärken. So sind u. a. der Globale Süden und insbesondere verletzte Bevölkerungsgruppen einseitig als Zielgruppe imaginiert worden. Nur zu oft kommt es dabei und verkürzt unter dem Antlitz der »Wohltätigkeit« und der »Hilfe zur Selbsthilfe« zu Unterstellungen, dass allein die Zuführung zu einer humanistisch-grundlegenden Bildung ausreicht, um den unterdrückten Kollektiven im Globalen Süden zu helfen, sich von der Marginalisierung zu befreien. Andererseits haben die Debatten um Nachhaltigkeit, Citizenship und Kompetenzerwerb Prozesse angestoßen, im Globalen Norden ein Wissen zu globalen Zusammenhängen zu vermitteln, dass die eigene Verstrickung mit den Globalisierungsdynamiken und die Rolle bei der Aufrechterhaltung von Machtasymmetrien erkennbar macht. Dies setzt jedoch voraus, dass die Debatten die oftmals ungeprüften Vorstellungen von Nachhaltigkeit, Citizenship und Kompetenzen in globaler Dimension und der gestatteten Ignoranz gegenüber ungleichen Macht- und Produktionsverhältnissen und Verfügungsgewalten in Nord und Süd im Zuge der Bildungsbestrebungen stärker in den Fokus rücken. Selten werden beide Strategien miteinander verbunden, wodurch eine eingeeengte Perspektivierung die Bildung im Allgemeinen durchzieht. Wird die Bildung nicht multiperspektivisch reartikulierte, besteht die Gefahr kontinuierlich bestehende, imperiale Bildungsmuster sowie Lebens- und Produktionsweisen zu verstärken (Andreotti 2006a: 41ff; Bourn 2014: 47f;181f; Castro Varela/Heinemann 2016: 17; Michelsen/Overwien 2020: 557f; Overwien 2016a: 41; Spivak 2004: 535;527).

Es scheint unmöglich, über globale Bildungsbestrebungen nachzudenken, ohne die transnationalen sozio-politischen Strukturen, in welche die Bildung eingelassen ist, ebenso zu analysieren. Von ihrer Entwicklung her verortet sich die Globale Bildung in einem breiten Forschungs- und Praxisfeld zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Fachdidaktik sowie Entwicklungs- und Bildungspolitik oder mit einem stärkeren Blick auf die Praxis an der Schnittstelle von Pädagogik, Engagement, sozialer Bewegung und politischer Lobbyarbeit. Aufgrund der breit aufgestellten Verortung dieses Bildungskomplexes drängt sich die Frage nach der Verknüpfung von

Bildungstheorie und Praxis auf. Eine Verknüpfung, die auch aus Einschätzung einiger Expert*innen gegenwärtig unzureichend untersucht ist, wobei hier speziell als Herausforderung gesehen wird, Wissenschaftsbezüge zu finden, die die Komplexität und Heterogenität des Feldes einfangen können (Grobbaauer 2016: 4).

Forschungslücken bestehen zurzeit vor allem darin die räumliche Komplexität und Heterogenität der Akteur*innen über die sich die Formation der Globalen Bildung erstreckt, theorie- und forschungsgeleitet in den Griff zu bekommen. Erstens fokussiert sich der Großteil der bestehenden Forschungen in ihrem Gegenstandsbezug auf konkrete Akteur*innen (Institutionen, Lehrpläne, Bildungsmaterialien, Konzepte etc.) im lokalen oder nationalen Kontext, vernachlässigt dadurch jedoch häufig die neu aufkommenden komplexen Akteur*innenkonstellationen in ihrer transnational institutionalisierten Verfasst- und Verstricktheit im Bereich Globaler Bildung, die wesentlich an der Deutung des Gegenstandes beteiligt sind. Auf allen Handlungsebenen der globalen Architektur befinden sich inzwischen institutionalisierte Gruppen oder Zusammenschlüsse, deren Relevanz in Bezug auf Fragen Globaler Bildung nicht mehr weg zu denken ist (Amaral 2011a, 2011b, 2015).

Zweitens wird in der empirischen Forschungslandschaft Globaler Bildung der Globale Süden tendenziell zwar als Themenschwerpunkt untersucht, jedoch werden in den seltensten Fällen Bildungsbestrebungen in globaler Dimension im und mit dem Globalen Süden explizit in den Blick genommen. Dies ist insofern verwunderlich, als die Bewältigung der Effekte der Globalisierung gegenwärtig nur an allen Enden der Welt gemeinsam geschehen kann (Spivak 2004: 527) und der Beitrag, den aktive Bildungsarbeitende des Globalen Südens beständig seit Jahrzehnten für die Debatten der Globalen Bildung leisten, nicht wegzudenken ist (Bourn 2014: 41ff). Wie in der Forschung bereits festgestellt wurde, lässt sich die Konzentration auf die dominanten Ansätze Globaler Bildung im Zuge von Forschungen möglicherweise damit erklären, dass die an den Rändern Globaler Bildung existierenden Ansätze wie die Popular Education oder die indigene Bildung oftmals non- bzw. informell von nichtstaatlichen Akteur*innen, wie bspw. Sozialen Bewegungen, praktiziert werden. Diese Non- bzw. Informalität hat zur Folge, dass sie über quantifizierbare Methoden nur schwer »messbar« sind, was den Zugang zu den Wissensformationen erschwert und vielerlei Forschungsförderungen abschreckt, selbst dann, wenn diese Ansätze sich auf die globalen Rahmenwerke beziehen oder sich in die Tradition des Feldes Globaler Bildung stellen (Bourn 2014: 42; Odora Hoppers 2002: 2–22; Walters/von Kotze 2019: 11–12).

Drittens wird sich in der Forschungslandschaft dem Gegenstand Globaler Bildung methodologisch zumeist über qualitativ-hermeneutische oder ethnografische Forschungsansätze genähert (Sallah 2008; Applis 2014; Richter 2018; Brendel 2018; Wagener 2018). Das hat zur Folge, dass oftmals versucht wird den Gegenstand aus dem untersuchten Material selbst abzuleiten und weniger die kontextuellen Bedingungen der Konstitution in den Fokus zu rücken. Inzwischen sind jedoch auch erste diskursanalytische Arbeiten im Feld Globaler Bildung entstanden. Diese versuchen den Gegenstand Globaler Bildung dezentriert und als komplex konstituiertes zeit- und kontextabhängiges Phänomen zu analysieren, in dem übergelagerte Begründungsstrukturen aufgedeckt werden. So arbeitet etwa Vanessa Andreotti in ihrer Arbeit mithilfe einer »Colonial Discourse Analysis« auf der Grundlage verschiedener in England aktiver Or-

ganisationen im Feld Globaler Bildung verschiedenste Ansätze an »Meta-Narrativen« heraus, sogenannte Weltvorstellungen, die als Begründungsstrukturen für die jeweiligen Bildungsbestrebungen herangezogen werden und damit Implikationen für das jeweilige Handeln haben. Ihr Fokus lag darauf zu zeigen, wie die »Anderen«, der »Globale Süden« weiterhin durch dominante Bestrebungen Globaler Bildung herabgewertet werden, wie die eigene »Überlegenheit« abgesichert wird, um so die eigene Weltsicht und die eigene »Vorstellung von Fortschritt« als die einzig richtige darzustellen. Diese legitimierten dann auch pädagogische Einsätze, die die eigene Ignoranz gegenüber Machtungleichheiten unangetastet lassen (Andreotti 2011a insb. Kap. 2). Im Anschluss an die kritische Diskursanalyse nach Fairclough und Van Dijk widmet sich Karen Pashby wiederum den Lehrplänen für »Sozialkunde« vom Kindergarten bis zur 12. Klasse in Alberta, Kanada, da wo diese sich mit Globalisierung auseinandersetzen. In ihrer Studie stand im Fokus Zusammenhänge und Spannungen zwischen einer Bildung für »Multikulturalität« und »Global Citizenship« herauszuarbeiten, um so Begründungen für die Herausbildung von Lernenden im 21. Jahrhundert zu finden (Pashby 2015: 353ff).

Raum für weitere Forschung besteht derzeit vor allem darin, verschiedene Elemente der bisherigen Forschungen in einem Forschungsverfahren zusammenzubinden, um das *Umkämpfte* der Identität Globaler Bildung stärker in den Blick zu bekommen. D.h. ein Forschungsverfahren, welches erstens die aufkommenden komplexen, transnationalen Akteur*innenkonstellationen in der Hervorbringung Globaler Bildung zum Ausgangspunkt seiner Untersuchung macht und nicht alleinig lokale oder nationale Kontexte. Diese Transnationalisierung gilt insbesondere für die Betrachtung der Bereiche bildungspolitischer und -theoretischer Konstitutionsprozesse Globaler Bildung, welche im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens stehen. Zweitens eines, welches nicht nur globale Bildungsbestrebungen des Globalen Nordens in die Betrachtung aufnimmt, sondern ebenso Initiativen des Globalen Südens einbezieht, da so Zusammenhänge und Spannungen unterschiedlicher Positionen in der Welt in die Analyse einbezogen werden können. Drittens eines, welches auch gegen-hegemoniale Tendenzen im Feld der Globalen Bildung in Ansätzen kenntlich macht. Konzentriert sich ein Forschungsverfahren ausschließlich auf die dominanten Bildungsbestrebungen, bestünde die Gefahr die Umkämpftheit Globaler Bildung nicht angemessen darstellen und analysieren zu können. Viertens eines, welches explizit an den sozio-politischen Strukturen ansetzt, indem es die politischen Strategien zur Durchsetzung der Deutungshoheit in Rückbezug auf die involvierten institutionalisierten Gruppen kenntlich macht. Dabei halten – postkolonial informiert – auch Betrachtungen von Strategien Einzug in die Analyse, welche sich nicht nur auf das antagonistisch ausgeschlossene, sondern ebenso auf das noch radikaler ausgeschlossene Nicht-Beachtete und Nicht-Verstandene konzentrieren. Hierzu wird versucht, trotz gut gemeinter Absichten der globalen Bildungsbestrebungen stets auch einen Blick für ihre Komplizenschaft in der Aufrechterhaltung bestehender gewaltvoller Verhältnisse zu richten. Mit der Offenlegung der politischen Positioniertheit und Strategien können Praktiker*innen des Feldes Rückschlüsse für bewusstere und nicht-essenzialistische Entscheidungen zwischen den in der diskursiven Formation angebotenen Positionen in der Globalen Bildung finden. Damit ist die Hoffnung verbunden, neue politisch konstruierte Punkte und Artikulationen der kollektiven Identifizierung zur Ausweitung der Demokratisierung des Feldes zu eröffnen.

Ein Beitrag kritischer Forschung zur Untersuchung sich transnational formierender Globaler Bildung, der am Spannungsfeld zwischen Bildungstheorie und den sozio-politischen Strukturen ansetzt, lässt sich aus dekonstruktiv-postkolonialer Perspektive mithilfe einer postkolonial informierten hegemonietheoretischen Diskursanalyse nach Laclau und Mouffe formulieren. Anhand dieser ist es möglich eine Bildung, welche Lernen in den globalen Kontext stellt, als Effekt der sprachlichen Elemente derjenigen sozio-politischen Strukturen zu analysieren, die im globalen Rahmen um ihre Bedeutung ringen. Eine solche Analyse erlaubt die Regelmäßigkeiten der Idee und Organisation weltumspannender Bildungsbestrebungen und ihre Umkämpftheiten in der Wissensproduktion sowie Perspektiven zur (radikalen und pluralen) Demokratisierung offenzulegen. Damit würde das in der aktuellen Forschungsdebatte kursierende Verlangen nach Weiterentwicklung der Untersuchung globaler Bildungsbestrebungen mithilfe eines empirischen Verfahrens erweitert werden.

Methode und Vorgang der Arbeit

Die Arbeit sieht sich in der Tradition der Cultural Studies, da sie sich nicht als ein Forschungsprogramm versteht, sondern sie ein methodisches und erkenntnispolitisches Strategiebündel für die Analyse Globaler Bildung zur Anwendung bringt (Mecheril/Witsch 2006: 11). Das Forschungsvorhaben ist interdisziplinär verfasst und rezipiert fünf wesentliche Theorierichtungen: Globalisierungstheorien, (post-)marxistische und radikaldemokratische Demokratietheorie, dekonstruktive, psychoanalytische und post-strukturalistische Spielarten der Diskurstheorie, postkoloniale Kritik³ sowie (post-)kritische Ansätze der Pädagogik.⁴ Diese fließen in einem empirischen Verfahren – der

3 Kritik wird hier im Anschluss an Judith Butler verstanden als eine Praxis, die »die Frage nach den Grenzen unserer sichersten Denkweisen« stellt« (Butler 2001: o.S. zit.n. Castro Varela 2013: 318). Somit ist Kritik eine grenzüberschreitende Praxis, die die Wahrheitsproduktion der Diskurse irritiert, obwohl bestehende Normen Gültigkeit haben. Sollen gewaltförmige Strukturen offen gelegt werden, müssen der common sense und seine Produktionsbedingungen infrage gestellt werden. Werden der Status quo, wie auch die Naturalisierungen sogenannter (kultureller) Werte und Normen fraglos akzeptiert, handelt es sich dabei um nichts weiter als die unreflektierte Übernahme des Selbstverständlichen. Im Gegensatz dazu stellt Kritik die Frage nach der Transformation von Singularitäten in eine Selbstverständlichkeit (Castro Varela 2013: 318), einer Unmöglichkeit in die Möglichkeit. Deswegen stellt auch die hier vorliegende Arbeit die Frage nach einer gerechten Praxis in Ordnungen, welche zutiefst auf strukturellen Ungleichheitsverhältnissen aufbauen. Kritik als unausweichliches Hinterfragen des Normalen wird hier nicht als ein Ärgernis wahrgenommen, sondern ist eher als eine Revitalisierung der Verhältnisse zu verstehen. Eine solche Vorstellung von Kritik richtet sich dementsprechend vor allem gegen das, was die Mehrheit als unverrückbare Tatsache, als »normal« und »tatsächlich« bestimmt (ebd.: 318f). Dies bezieht sich hier insbesondere auf den Bereich der Entwicklungspolitiken, der bis heute suggeriert, dass eine Seite dazu berechtigt ist, die Anderen zu »entwickeln«. In Anbetracht dessen muss Kritik auch diejenigen Tatsachen antasten, die von uns selbst als »sinnvoll« erachtet werden. So sind es nicht nur die »Normen« auf die die Kritik zielen kann, sondern Kritik umfasst auch immer die Selbstkritik, da eine Kritik die immer nur in die selbe Richtung zielt ebenso problematisch ist (ebd.: 319).

4 Der Verfasser der Arbeit möchte darauf hinweisen, dass es auch Differenzierungen innerhalb kritischer Ansätze der Pädagogik gibt, obwohl diese z.B. beide das Ziel der Demokratisierung und

postkolonial informierten hegemonietheoretischen Diskursanalyse – zusammen. Diese Theorien stellen nützliche Werkzeuge dar, um die Komplexität der Konstitutionsbedingungen der pädagogischen Praxis Globaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts analytisch einzufangen.

Die Arbeit gliedert sich insgesamt in sechs Hauptteile auf, welche von einer Einleitung und einem Schluss umrahmt werden. Den Beginn bildet die Darstellung des historisch-politischen Kontexts, in dem sich der Untersuchungsgegenstand – die Globale Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts – konstituiert: die postkolonial-neoliberale Globalisierung. Hierzu wird zunächst Einblick in mögliche sozialwissenschaftliche und philosophische Deutungen des Begriffs gegeben. Daran anschließend werden gegenwärtige soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Globalisierungsdynamiken beschrieben und einige Folgen für Ungleichheits- und Ökologieproblematiken beleuchtet. Die sich verdichtenden Folgeerscheinungen der gegenwärtigen Globalisierung werden abschließend mithilfe des Begriffs der »multiplen Krise« gedeutet und es wird versucht, damit auf die strukturelle Problematik des gegenwärtig dominanten Globalisierungsmodells zu verweisen.

Der zweite Hauptteil befasst sich zunächst mit dem der Arbeit zugrundeliegenden Bildungsverständnis. Hierbei wird noch einmal insbesondere die eingangs erwähnte These, inwiefern Bildung in der hier vorliegenden Arbeit als politisch gedacht wird, dargelegt. Daran anschließend wird die begriffliche Klärung und die Einordnung des Untersuchungsgegenstandes der Globalen Bildung im fachlichen Feld der Internationalen Erziehungswissenschaft vorgenommen. Da sich die Forschungsarbeit dem Gegenstand der Globalen Bildung, über seine neu aufgekommene institutionalisierte bildungspolitische und -theoretische Verfasstheit in ihrer spezifischen transnationalen Ausdifferenzierung hin zu komplexen Akteur*innenkonstellationen in Zeiten der Globalisierung nähert, wird zum Schluss diese neue Analyseperspektive auf Bildungsakteur*innen entfaltet (Amaral 2011a, 2015, 2011b).

Der dritte Hauptteil widmet sich der ausführlichen Darstellung der theoretischen Grundlagen, die für die Analyse benötigt werden. Es handelt sich hierbei um die Hegemonie- und Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe. Ernesto Laclau und Chantal Mouffe

Dekolonisierung verfolgen. Allen voran der in der Globalen Bildung viel aufgegriffene Paulo Freire ist in seiner Kritik von anderen, eher indigen inspirierten Ansätzen der Befreiung und Dekolonisierung zu unterscheiden, da hier immer noch Schreiben und Sprechen und Auffassungen von linearer Zeit, teleologischem Fortschritt und »humanistisch-cartesischem Formalismus« noch vor »außerkörperlicher Wahrnehmung« und anderen Ontologien privilegiert werden, was dazu führt marginalisierte Gruppen wie Indigene in bestimmter Hinsicht als defizitär wahrzunehmen. Trotz allem bleibt das »schwierige Paradox« bestehen, dass beide, je nach Kontext, wichtig für Kritik sind (Dazu näher: Andreotti 2015c: 284–286). Eine weitere Differenzierung, welche in der Betrachtung kritischer Ansätze der Pädagogik nicht nur im Bereich Globaler Bildung eingeführt werden kann, ist zudem diejenige, die in ihrer Kritik nicht nur Sphären des Politischen (soziale und historische Konstruktionen von Identitäten und Institutionen), sondern auch diejenigen der Existenz (alles was über die andere Sphäre hinaus geht), allen voran unserer libidinösen Bindungen über unser Begehren an die Aufrechterhaltung gewaltvoller Verhältnisse, in die kritische pädagogische Arbeit einbezieht (Andreotti 2015a: 224–226). Andreotti bietet auch praktische Beispiele zu ihrer pädagogischen Bearbeitung in dem Text.

entwickelten in den 1980er Jahren eine Theorie, die auf den Konzepten des Poststrukturalismus und einer Weiterentwicklung des (post-)marxistischen Hegemoniekonzeptes aufbaut (Laclau/Mouffe 2001, 2015). Demnach können gesellschaftliche Strukturen und Bildungsbestrebungen nicht auf ein beliebiges unverrückbares Fundament, wie z. B. »die Gesetze der Ökonomie«, zurückgeführt werden. Gleichzeitig bedeutet diese unmögliche Fixierung, dass immer neue partielle, temporäre Fixierungen möglich werden, was eine fortwährende Auseinandersetzung um soziale Beziehungen und Identitäten zur Folge hat. Für Laclau und Mouffe ist das, was in der modernen Sozialtheorie meist als das »Soziale« oder die »Gesellschaft« bezeichnet wird, nichts anderes als eine Agglomeration von Diskursen. Nach ihrer Vorstellung ist jedes soziale Phänomen das Objekt des Diskurses. Diese definieren sie als die strukturierte Totalität aller artikulatorischen Praktiken, die versuchen eine Bedeutung zwischen verschiedenen Differenzen – den internen und externen Abgrenzungen – herzustellen, sodass sich eine Identität ergibt (Laclau/Mouffe 2015: 139; Reckwitz 2006: 341f). Identität wird hier als temporäre Fixierung dieser Artikulationen konzipiert. Immer dann, wenn sich ein »besonders erfolgreiches« Set von Artikulationen als Diskurs durchsetzt und eine bestimmte Weltsicht als natürlich gegeben erscheinen lässt, kann von Hegemonie gesprochen werden. Laclau und Mouffe betonen, dass sich der Prozess der Bildung von Identitäten doppelseitig konstituiert. Zum einen werden die Differenzierungen innerhalb der Gruppe, die zu einer Identität fixiert werden, aufgehoben und zum anderen wird eine Grenze zu einem Außen definiert. Die ausführliche Darstellung der Diskurstheorie und ihrer wesentlichen Begriffe bildet das Fundament des diskursanalytischen Forschungsvorhabens.

Da die benannte Diskurstheorie auch als eine forschende Haltung beschrieben werden kann, welche ihre gesellschaftspolitische Relevanz in der Bemühung um die Ermöglichung radikaler und pluraler Prozesse der Demokratisierung ihres zu erforschenden Gegenstandes sieht, stellt der Abschluss des dritten Hauptteils das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Demokratisierung sowie die damit zusammenhängende ethisch-politische Perspektive nach Laclau und Mouffe vor (Laclau/Mouffe 2015: 185ff). Durch die Beschreibung einer solchen Zielperspektive sollen die gesellschaftspolitische Relevanz sowie mögliche Anhaltspunkte der Forschung für interessierte Bildungspraktiker*innen in den Rahmen eines umfassenderen Projekts des Gesellschaftswandels gestellt werden, zu dem das Engagement in der Globalen Bildung einen wichtigen Beitrag liefern kann.

Die Arbeit verfolgt zudem das Anliegen, in das methodische Vorgehen der Diskursanalyse einzuführen. Dazu wird im vierten Hauptteil die methodische Umsetzung der Diskurstheorie erläutert. Georg Glasze hat im Anschluss an die Diskurstheorie von Laclau und Mouffe Vorschläge zu ihrer Operationalisierung entwickelt (Glasze 2008, 2013b, 2013b; Glasze/Husseini/Mose 2012). Diese setzt auf die Triangulation zweier etablierter Sets an empirischen Verfahren: Die Lexikometrie und die Analyse narrativer Muster. Beide zielen auf unterschiedliche, aber deutlich miteinander verschränkte Ebenen der Bedeutungskonstitution. Erstere untersucht, wie Bedeutungen durch Beziehungen zwischen lexikalischen Elementen erzeugt werden. Hierbei steht zunächst die Herausarbeitung der quantitativen Beziehungen zwischen lexikalischen Elementen im Vordergrund. Da das Verfahren kaum dazu in der Lage ist, die Qualität dieser Beziehungen zu analysieren, folgt an zweiter Stelle die Analyse narrativer Muster. Hier wird herausge-

arbeitet, welche Beziehungen der Temporalität, der Äquivalenz, der Opposition und der Kausalität zwischen den lexikalischen Elementen bestehen. Die Interpretation wird damit im Forschungsprozess ganz nach hinten verlagert.

Die Materialgrundlage für die hegemonietheoretische Diskursanalyse stellen zunächst festgelegte digitale Textkorpora dar. Für das lexikometrische Verfahren ist es notwendig, die Analyse auf ein stabiles und geschlossenes Ensemble von Texten zu beziehen, damit sinnvolle Ergebnisse gewonnen werden können. Laut Siegfried Jäger ist es angebracht, die Zeit und den Raum für Diskursanalysen zu beschränken, da es unmöglich ist, den diskursiven Kontext in seiner Gesamtheit zu erfassen (Jäger 2012: 126). Der zeitliche Ausgangspunkt der Analyse setzt im Jahr 2012 an, da hier bereits die Phase der Globalisierung in Gang trat, die bis heute unsere Gegenwart kennzeichnet und deren politische und institutionelle Folgen die Debatten um die globalen Bildungsbestrebungen bis heute prägen (Michelsen/Overwien 2020: 558f; Seitz 2002b; Wintersteiner et al. 2014: 9ff). Sie ist gekennzeichnet durch die letzten großen Schübe der formalen Dekolonisation und der Beendigung des Kalten Krieges (Zimmerer 2012: 10) und der damit einhergehenden Neuordnung und Konsolidierung der globalen Machtverhältnisse sowie der Adressierung globaler Fragen. Unter Berücksichtigung postkolonialer Kritik, globale Fragen innerhalb eines einheitlichen analytischen Feldes, ohne Unterscheidung in Metropole und Peripherie zu analysieren, was sämtliche Wechselverhältnisse und Austauschbeziehungen unsichtbar machen würde (Conrad 2012: 7), fällt die räumliche Eingrenzung auf ein globales Strukturkonzept, das vorgibt in einem allumfassenden Menschheitsinteresse zu agieren (Ziai 2006: 76). Das Vorhaben beschränkt sich auf bildungspolitische und -theoretische Texte ausgewählter Akteur*innen der Global Governance, sofern sie sich mit globalen Bildungsbestrebungen – mit für das Feld der Globalen Bildung relevanten Fragen – auseinandersetzen. In der Auswahl wird die Vielzahl unterschiedlichster Artikulationspositionen entlang mehrerer Ebenen der Global Governance – von UN-Organisationen, Private Global Players bis hin zu lokaler und globaler Zivilgesellschaft und angewandter Wissenschaft (Messner 1999: 13f) – in der Analyse berücksichtigt.

Für den zweiten Verfahrensschritt, die Analyse narrativer Muster, wird das Korpus geöffnet und erweitert, um die Analyse zu vertiefen und nicht einseitig auf hegemoniale Diskurse zu beziehen, sodass auch Artikulationen außerhalb des dominanten Rahmens Einzug in die Analyse halten. Die Textkorpora sowie die weiteren Texte werden unter Gesichtspunkten der Fragestellung postkolonialer und dekonstruktiver Kritik analysiert. Hierbei stehen vor allem die »kontextuellen und funktionellen Aspekte des Erzählens« der Akteur*innen globaler Bildungsbestrebungen und ihre diskursive Konstitution von Gerechtigkeit und Demokratisierung im Zentrum der Analyse.

Das Forschungsvorhaben ist damit weder eine theoretische noch eine empirische Arbeit. Vielmehr ist die Diskursanalyse Theorie, Methode und Haltung zugleich, weil sie ein methodisch nachvollziehbares Verfahren zur Erschließung von Diskursen darstellt, die verwendeten Analyseverfahren, als die der Theorie angemessenen Methoden erscheinen, und das Analyseverfahren sich gegen reduktionistische und essentialistische Darstellungen ihres Gegenstandes stellt (Gardt 2007: 39f).

Abschließend wird im sechsten Hauptteil der Forschungsstand zu Globaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts vorgestellt und die hier umgesetzte Fallstudie entfaltet.

Hierzu werden aus synchroner Perspektive entlang der erarbeiteten Knotenpunkte die hegemonialen und gegen-hegemonialen narrativen Muster aufgezeigt. Begleitet werden die Darstellungen der narrativen Muster durch die Diskussion einiger gesellschafts- und machtpolitischer Konsequenzen. Dabei erhebt die Fallstudie nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versteht sich vielmehr als Türöffner für weitergehende Diskussionen. Zum Schluss des sechsten Teils werden die wesentlichen Ergebnisse der Fallstudie zur diskursiven Formation Globaler Bildung auf den theoretisch-ontologischen Kategorien der Hegemonie- und Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe aufbauend vorgestellt. Erstellte Grafiken sollen zur Anschaulichkeit der Ergebnisse beitragen. Hinzu kommend werden auch einige Vergleiche zwischen den hegemonialen und gegen-hegemonialen Bildungsbestrebungen angestellt, das aus der Analyse der diskursiven Formation sich ergeben habende Lehr-Lernverhältnis radikaldemokratisch für zukünftige Bildungsbestrebungen weitergedacht und die ontologische Kategorie der Diskurstheorie des »social Imaginery« Globaler Bildung durch den Verweis auf bereits vorliegende Forschungen zum »global-colonial imaginery« dargestellt. Letztere Erkenntnisse lassen sich auch auf die Deutung der in der Fallstudie gefundenen Ergebnisse übertragen.

Die hegemonietheoretisch verfasste Diskursanalyse konzentriert sich auf die narrativen Muster, die die hegemoniale Identität Globaler Bildung strukturieren. D.h. sie gibt Aufschluss über die einzelnen Glieder des Gegenstands Globaler Bildung und über die Kämpfe, die um ihre Verkettungen toben. Sie eignet sich weniger dazu sogenannte »Meta-Narrative« herauszuarbeiten, die Aufschluss über die im Diskurs wirkenden idealtypischen Weltvorstellungen geben und als Begründungsstrukturen für die jeweiligen Bildungsbestrebungen herangezogen werden und damit Implikationen für das jeweilige Handeln haben. Dazu eignen sich besser sogenannte Studien zu sozialen Geographien, welche in letzter Zeit im Feld Globaler Bildung entstanden sind (bspw. Andreotti 2014b; Pashby et al. 2020).

Ziel der Arbeit

Das Forschungsvorhaben verfolgt das Ziel politische Kämpfe, die das Feld der Globalen Bildung durchziehen, sichtbar werden zu lassen. Einerseits sollen dadurch Widersprüche und Unentscheidbarkeiten kenntlich werden, so dass die engagierten Praktiker*innen des Feldes Globaler Bildung bewusstere Entscheidungen über die Art und Weise fällen können, mit welcher Artikulation Globaler Bildung sie sich schließlich identifizieren. Dazu ist jedoch zunächst wichtig, den Stand und seine Gegenartikulationen sowie das historisch zum Schweigen gebrachte zu kennen. Damit ist die Hoffnung verbunden Bildungsprozesse anzustoßen, die zu einer Vertiefung des Lehrens und Lernens beitragen. Andererseits sind die Entscheidungen für diese oder jene Art und Weise der Artikulation Globaler Bildung niemals ohne Kenntnis der Machtverhältnisse, die den Diskurs und die Identifizierungsprozesse strukturieren, zu verstehen und effektiv zu verändern. In dem die Arbeit sich ebenso auf die Analyse der Machthandlungen zur Herstellung der politisch konstruierten Identität im Feld Globaler Bildung konzentriert, soll ein Beitrag dazu geliefert werden, bewusstere strategische Entscheidungen zur Verschiebung der hegemonialen Identität Globaler Bildung zu liefern.

Dabei verfolgt der Ansatz ein Vorgehen, welches keine unbarmherzigen Gewissheiten im Sinne alter »normativer Orthodoxie« über den Gegenstand der Globalen Bildung formulieren möchte, sondern er versteht sich als ein behutsames, vorsichtiges und in gewisser Weise zurückhaltendes Vorantasten an den Gegenstand und seine Widersprüche, dessen Ergebnisse keine endgültig abgeschlossenen sind. Die Art und Weise der Kritik am Gegenstand hat die »exakten Kriterien der Kritik« nicht festgelegt, weshalb sie sich »reflexiv gebremst und enthaltsam« in einer Art »negativen Suchperspektive« fortbewegt (Mecheril/Witsch 2006: 12). Jedoch, so ist vorsichtig zu formulieren, hat die Suche das unaufhaltsame Spannungsverhältnis, ausgelöst durch die historisch hervorgebrachten »ethisch-politischen Knotenpunkte« Freiheit und Gleichheit im sozialen Imaginären, die Kämpfe um ihre Bedeutung und Implementierung sowie die daran anschließenden temporären, kontextuellen, aber »unbeständigen Kompromisse« als Orientierungspunkte ihres Vorgehens gewählt (Laclau 2013a: 69ff; z. B. Laclau/Mouffe 2015: 191f; Mouffe 2015: 103f).

Durch das Aufzeigen der politischen Kämpfe und Machthandlungen, welche die diskursive Formation Globaler Bildung durchziehen, soll gezeigt werden, dass Globale Bildung niemals einfach »gut« oder »böse« und genauso wenig harmlos ist, sondern auf einer Komplexität strategischer Entscheidungen beruht, weshalb selbst noch so erstrebenswerte ethische Ziele in erster Linie politisch erstritten werden müssen. Das hegemonial strukturierte diskursive Feld zu kennen, kann dazu beitragen, diese zumindest schrittweise zu erreichen. Dieses dadurch gewonnene strategische Bewusstsein ließe die Chancen einer Globalen Bildung steigen, ein breiteres politisches Projekt zu stärken, welches auf eine »Neue Internationale« (Derrida/Roudinesco 2006: 294f; supplementiert: Spivak 2001) im Feld Globaler Bildung abzielt, sodass ein umfassender Wandel⁵ möglich wird, der schließlich die strukturellen Unterordnungsverhältnisse als solche abschafft. Dies wird jedoch nur gelingen, wenn sich eine wachsende Zahl an Engagierten im Feld Globaler Bildung an der Hervorbringung multiperspektivisch-strategischer Lernprozesse (Spivak 2004: 527) unter Bezugnahme auf den Aspekt politischer Wirksamkeit (Ruitenbergh 2010b), mit an den Anstrengungen beteiligt, um die dominanten Vorstellungen einer globalen Zivilgesellschaft und von Global Governance aufzulösen, mit dem Ziel »zur Weiterentwicklung der Such-, Vernetzungs- und Verständigungsprozesse oppositioneller Kräfte zu einem transnationalen hegemonialen Block« etwas beizutragen (Bader et al. 2011: 26f).

5 Ulrich Brand weist darauf hin, dass es wichtig ist sich die Logik des Wandels bzw. der Transformation jeweils genau anzuschauen, da bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften selbst eine Logik des Wandels inhärent ist. Die Dynamiken, die diese Logik des Wandels entfachen kann, können bei fehlenden sozialen Standards sich extrem gewaltvoll äußern und alle gesellschaftlichen Zustände erschüttern (Brand 2017: 25). Ein *umfassender Wandel* strebt demnach an »die progressiven Dimensionen« unter den Bedingungen einer kapitalistischen Globalisierung zu stärken, jedoch dabei gleichzeitig Dimensionen des Wandels im Blick zu haben und zu unterstützen, die umfassend sind. Umfassend sind Dimensionen des Wandels dann, wenn sie über die dominante Struktur kapitalistischer Globalisierung in all ihrer postkolonial-neoliberalen Ausprägung »hinausgehen« und somit ein Wandel der strukturellen Verhältnisse ebenso nicht ausbleibt (ebd.: 26).

