

7. Schluss: überdeterminiert, umkämpft und reichlich komplex

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war eine Fragestellung, welche versucht Ansätze der Internationalen Erziehungswissenschaft mithilfe hegemonie- und diskurstheoretischer Ansätze zu reformulieren, um Aufschluss über die politischen Kämpfe und die Möglichkeiten der Demokratisierung im Feld GB zu erhalten: Was kann es heißen, die diskursive Formation der Globalen Bildung innerhalb von Global Governance-Strukturen aus diskursanalytischer Perspektive hinsichtlich ihrer Demokratisierungsmöglichkeiten zu betrachten? Zur Beantwortung der Forschungsfrage dienten fünf Hauptkapitel. Diese behandelten jeweils verschiedenste Ebenen, der für die Durchführung der Analyse wichtigen Themengebiete, die den Gegenstand GB und die politische Untersuchung seiner diskursiven Konstitution tangieren. Dabei wurde schrittweise von der Makroebene über die Meso- bis zur Mikroebene in der Betrachtung GB vorgegangen. Eine gesonderte Rolle kam dabei den Kapiteln vier und fünf zu, da sie die (diskurs-)theoretischen, gesellschaftspolitischen und methodischen Voraussetzungen klärten, die zur Durchführung der Fallstudie zur diskursiven Konstitution GB in den Global Governance-Strukturen in Kapitel sechs benötigt wurden und dieser ihre Struktur verliehen haben. Diese fünfteilige Vorgehensweise der Arbeit ermöglichte den Untersuchungsgegenstand GB in Bezug auf die Forschungsfrage in seiner diskursiven Konstitution zu Beginn des 21. Jahrhunderts in komplexer Weise theorie- und methodisch geleitet aufzuzeigen.

Kapitel zwei nahm zunächst die Makroebene GB in den Blick. Hierzu wurde mithilfe interdisziplinärer Forschungen zur Globalisierung eine Zeitdiagnose vorgenommen, die darlegte, dass wir es zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einer Zeit postkolonial-neoliberaler Globalisierung mit einer komplexen Situation zu tun haben, die uns vor zahlreiche historische, soziale, ökonomische, kulturelle, politische und ökologische Herausforderungen hinsichtlich der Überwindung wachsender Ungleichheit und der ökologischen Verwüstung stellt. Die spezifische Art der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts bildet unweigerlich den systemischen Hintergrund, vor dem die GB strukturiert ist und zudem versucht, Antworten auf die durch die Globalisierung hervorgebrachten Herausforderungen zu entwickeln, weshalb die Darstellung systematischer Problemlagen der Globalisierung notwendiger Bestandteil der Arbeit sein musste. Die bis dato vorherr-

schenden Machtverhältnisse und ihre Mittel um auf die drängenden Herausforderungen zu reagieren, haben die Probleme weiter vertieft und die Welt in eine Zeit »multipler Krisen« geführt. Krisenzeiten bilden jedoch stets die Möglichkeit dem Neuen in der Welt Gehör zu verschaffen, weshalb allen voran die Bildung ein Mittel darstellt, neuen Agent*innen, Praktiken und Wissensformen die den Krisen etwas entgegenzusetzen haben, zu einem Platz in unserer Vorstellungskraft zu verhelfen. Es wurde gezeigt, dass dies nur gelingen kann, wenn die GB sich als ein aktiver Teil der Such-, Vernetzungs- und Verständigungsprozesse oppositioneller Kräfte zu einem transnationalen (gegen-)hegemonalen Block bewusst wird, um somit zum Ausgangspunkt eines Nachdenkens über eine Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche weltweit zu werden. Dies wird jedoch nur gelingen, wenn auch die Debatten, Erfahrungen, Agent*innen, Wissensformen und Praktiken, die an den Rand gedrängten und verarmten Regionen der Welt, verantwortungsvoll in die hegemoniale Konstitution GB einbezogen werden.

Anschließend wurde sich in Kapitel drei der Mesoebene GB zugewandt. Auf dieser Ebene des Gegenstandsbereichs wurde zunächst in Kapitel 3.1 mithilfe von Beziügen zu verschiedensten machtkritischen erziehungswissenschaftlichen Debatten, der Bildungsbegriff beleuchtet, da die Konstitution dieses Begriffs zur Problemlösung globaler Fragen im Zentrum der Arbeit stand. Dabei wurde eine Lesart von Bildung bestärkt, die sich zum einen nicht nur auf formale Prozesse der Bildung beschränkt und zum anderen sich stets des »Doppelaspekts der unauflösbar Verschränkung« zwischen »Unterwerfung« und »aktiver Herausbildung« von Handlungsfähigkeit in Bildungsprozessen bewusst ist. Darüber hinaus wurde damit im Zusammenhang stehend im Rückgriff auf Bildungsdebatten die sich auf Antonio Gramsci beziehen, die politische Rolle von Bildung betont. Ihre politische Rolle besteht darin, dass Bildung entweder als Instrument genutzt werden kann bestehende dominante Machtverhältnisse abzusichern oder dazu, diese kritisch zu hinterfragen, indem sie Prozesse der Bildung einer neuen Opposition im Sinne der Demokratisierung unterstützt.

Bildung als Instrument zur Bearbeitung globaler Fragen wie wachsender globaler Ungleichheit und ökologischer Verwüstung wird vor allem in der IVE diskutiert. Insbesondere das Arbeitsfeld GB stellt einen prädestinierten Ort dar, an dem auf pädagogischer Ebene die Behandlung globaler Fragen zusammenläuft. Da sich die Arbeit dem Gegenstand GB in seiner inter- und transnationalen Konstituiertheit näherte, wurden eingangs in Kapitel 3.2, entlang der seit den 1990er Jahren geführten Debatten der IVE, die grenzüberschreitenden Dimensionen der Bildung in Zeiten der Globalisierung aufgezeigt. Sie sollten verdeutlichen, dass Bildung – allen voran GB – kein Thema mehr ist, welches einzig durch einzelne Nationalstaaten hervorgebracht wird, weshalb die Dringlichkeit besteht, Herangehensweisen in der Forschungsarbeit zu stärken die das »nationalstaatliche Paradigma« der Bildung überschreiten.

Daraufhin folgte die Darstellung der vier wesentlichen Arbeitsfelder der IVE und die Einordnung des hier in der Arbeit im Fokus stehenden Arbeitsfeldes der GB in die für es zuständige Fachdisziplin der IVE. Damit sollte zum einen das Fachpublikum der IVE adressiert und die Analyse in der Fachdisziplin vor dem Hintergrund ihrer disziplinären Debatten verortet werden. Im Anschluss daran wurde im Rückgriff auf internationale Beiträge zur Debatte eine Begriffsbestimmung GB vorgenommen, da in der Fachdebatte eine Vielzahl an Begriffen zur Beschreibung des Gegenstands kursiert und bei

einem Ausbleiben einer Klärung die Gefahr bestand, Uneindeutigkeiten zu produzieren. Es wurde mithilfe von Beiträgen zur »Development und International Education« gezeigt, dass parallel zur Entstehung der internationalen Entwicklungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg, allen voran in der anglofonen Welt, ein Bereich der Bildung entstanden ist, der zunächst »Development Education« genannt wurde. Dieser Bildungsbereich widmet sich bis heute, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, vielfachen Aufgabenbereichen. Zum einen werden hier Bildungsmaßnahmen im Globalen Norden über die Fragen der internationalen Entwicklungspolitik verhandelt. Zum anderen adressiert dieser ebenso die Ungleichheiten zwischen Nord und Süd im Sinne eines Lernens von und mit der »Dritten Welt«. Es werden aber auch ausgehend von dem Arbeitsfeld Bildungsmaßnahmen im Globalen Süden initiiert, welche versuchen einen gesellschaftlichen Wandel zu befördern.

Spätestens seit den 1990er Jahren vollzog sich vor dem Hintergrund der Kritiken an dem Begriff der »Entwicklung« im weiten Feld der Entwicklungspolitik und des zunehmenden Fokus auf die »globalen Dimensionen« der Bildung in der IVE jedoch eine Abkehr seitens verschiedener Akteure des Feldes im deutsch- und englischsprachigen Raum von dem Begriff der »Development Education« hin zu einer Vielfalt an Bezeichnungen, die sich unter dem Oberbegriff »Globale Bildung« (GB) bündeln lassen. Auch wenn die im Feld neu entstandenen Begrifflichkeiten stärker auf die »globalen Dimensionen« der Bildungspraktiken, -themen und -bestrebungen hindeuten, blieb das Kernanliegen unangetastet: die Betonung von Prozessen des Lernens, bei denen es um das Verständnis globaler Ungleichheit, grenzüberschreitender ökologischer Problematiken und die Förderung von Maßnahmen geht, die auf einen sozial-ökologischen Wandel im globalen Kontext abzielen.

Trotz allem ist das Feld bis heute durch eine verwirrende Fülle an Begriffen geprägt, die das Arbeitsfeld weiter begleiten. Aus eben diesem Grunde hat sich der Verfasser der Arbeit für die Verwendung des Oberbegriffs GB mit folgender Minimaldefinition entschieden: eine Bildung, die das Lernen in einen globalen Kontext stellt, inklusive des Verstehens globaler Themen, der Förderung des kritischen und kreativen Denkens sowie einer Motivation, die Welt zu verändern. Globale Bildung wird dabei von einer außerordentlichen Akteursvielfalt und auf verschiedenen Handlungsebenen hervorgebracht, wobei darauf abgezielt wird, Pädagogik im und für globalen Wandel (neu) zu formulieren. Durch den Blick auf den Gegenstand mithilfe des Oberbegriffs GB versuchte der Verfasser für die Vielfalt an Bildungsmaßnahmen, -themen und -artikulationen, die durch die Vielfalt inter- und transnationaler institutionalisierter Gruppen des Feldes hervorgebracht werden, offen zu bleiben. Damit erhoffte sich der Verfasser unerwartete Ergebnisse in der Analyse des Diskurses GB hinsichtlich der Problematiken globaler Ungleichheit und ökologischer Verwüstung zu finden sowie auch Artikulationen am Rande des Diskurses mit in die Analyse aufnehmen zu können, so dass neue Lösungsperspektiven an die Oberfläche gelangen konnten.

In Kapitel 3.3 wurden deshalb die pädagogische Diskursebene und die analytischen Konzepte vorgestellt, auf und mit denen die transnationale Macht der Gestaltung, Legitimation und Steuerung GB analysiert werden können. Gegenwärtige Diskussionen in der international orientierten Politik- und Erziehungswissenschaft verweisen darauf, dass sich transnationaler Macht der Gestaltung, Legitimierung und Steuerung GB mithilfe

der Analyseperspektiven der Global Governance und Internationaler Bildungsregime nähern lässt. Damit wird es möglich den Blick der Analyse auf die mit der Globalisierung entstandenen globalen, institutionellen Veränderungen sowie auf konkrete Akteur*innen, Mechanismen und Instrumente im Bildungsbereich zu richten, ohne hinter abstrakte Kategorien der »Globalisierung« zurückfallen zu müssen. Außerdem wurde mithilfe inter- und transnationaler Diskussionen der Sozial- und Erziehungswissenschaft eine Einordnung der Vielfalt der dort neuen agierenden Akteur*innen unternommen. Mit der Verwendung dieser neuen Analyseperspektiven unter Einbezug der Akteur*innenbestimmungen wird der Fokus zudem insbesondere auf jene Problemlösungen GB gerichtet, welche die Nationalstaaten und ihre Bevölkerungen nicht unabhängig voneinander lösen können.

Da kaum ein anderer Bildungsbereich wie derjenige der GB dazu prädestiniert scheint, die Sichtbarkeit von Wissen, Praktiken und Agent*innen im und für globalen Wandel mitzugestalten, zu legitimieren und zu steuern kommt der GB eine äußerst wichtige, die politische Wirklichkeit leitende Rolle im Umgang mit globaler Ungleichheit und ökologischer Verwüstung zu. Kapitel drei ist deshalb vor dem Hintergrund der von der gramscianisch inspirierten postkoloniale Kritik vertretenden These zu betrachten, dass globale Bildungsbestrebungen weder schlichtweg gut oder schlecht, noch harmlos sind, sondern stets in die Machthandlungen transnationaler hegemonialer Projekte eingebunden sind. Weil Herrschaft sich über längere Sicht nicht über Zwang, sondern immer nur über Deutungshoheit und Konsensproduktion absichern lässt, ist die Rolle der Bildung im Kampf um politische Positionen keinesfalls zu unterschätzen. Immer dann, wenn sich eine Machtformation durch Deutungshoheit und Konsensproduktion über einen Zeitraum stabilisieren kann, kann von Hegemonie gesprochen werden. Gerade die Gestaltung, Legitimierung und Steuerung des pädagogischen Professionswissens einer Bildung im und für globalen Wandel, die die historischen und strukturellen Gewaltverhältnisse gegenüber Mensch und Natur ignoriert, trägt wesentlich zur Aufrechterhaltung der die Ungleichheit und ökologische Verwüstung fördernden Tendenzen in globaler Dimension und damit zur Hegemoniesicherung bei. Anderseitswohnt der Bildungsgestaltung aber auch die Möglichkeit inne, eine gegenhegemoniale Opposition zu diesen Tendenzen zu stärken, weshalb die Bildungsgestaltung stets als politisch begriffen und für spezifische Deutungen gekämpft werden muss.

Die beiden daran anschließenden Kapitel vier und fünf nahmen im Rahmen der Arbeit eine gesonderte Rolle ein, da sie sich mit den (diskurs-)theoretischen, gesellschafts-politischen und methodischen Voraussetzungen beschäftigten, mit denen sich im sechsten Kapitel dem Gegenstand GB genähert wurde. Sie stellen zwar Verbindungen zum Gegenstand GB her, fokussieren sich aber in erster Linie auf die theoretischen und methodischen Prämissen zur Umsetzung der Fallstudie. Kapitel vier widmet sich zuerst dem theoretischen sowie gesellschaftspolitischen Werkzeugkasten mit dem auf den Gegenstand GB in der Fallstudie im sechsten Kapitel geschaut wurde und der half, die Untersuchung entlang von theoretisch-politischen Konzepten zu strukturieren.

Kapitel vier befasste sich deshalb zunächst mit dem »Cultural-Turn« und dem daraus hervorgehenden »Political Turn« sowie mit dem gegenwärtigen Stand der Diskussionen der mit den »Turns« aufkommenden Hegemonie- und Diskurstheorien und ihren Kom-

binationen. Beide Theoriekomplexe eignen sich besonders gut, um Fragen der Verknüpfung zwischen Bildungstheorie und -praxis theorie- und forschungsgeleitet zu erörtern ohne dabei die vielfältig gegliederten Elemente, Prozesse und Dynamiken der Macht und Identität zu vernachlässigen, die das Feld GB in den neuen inter- und transnationalen institutionellen Verfasstheiten kennzeichnen. Daran anschließend wurde Identität als ein vielfach beachtetes Schlüsselkonzept der Sozialwissenschaften vorgestellt, da die Debatte um Identität parallel zu ihnen aufkam. Gerade diskurstheoretische Identitätsvorstellungen nach der Rezeption poststrukturalistischer und hegemonietheoretischer Ansätze ermöglichen es, die Frage nach der Identität – so auch nach der Herstellung von Idealen GB – neu zu stellen. Im Rückgriff auf ein diskursives und psychoanalytisches Repertoire wird hier Identität als ein stetiger Identifikationsprozess gedacht, wobei der Diskurs Identifikationsoberflächen bereitstellt. Identifikation wird hier als ein ewig unabgeschlossener Prozess neu konzeptionalisiert, welcher zwar durch materielle und symbolische Ressourcen hervorgebracht wird, jedoch stets kontextabhängig und in Kontinuität verankert ist. Nur durch das Ziehen und Markieren von Grenzen, womit immer unumgänglich ein Ausschluss einhergeht, lässt sich Identität im ewigen Identifikationsprozess temporär fixieren. Sozial bzw. gesellschaftlich konstruierte Identitäten können sich deshalb immer nur über Machthandlungen konstituieren, da sich das Gemeinsame nur durch die antagonistische Beziehung zu ihrem Außen herausbilden kann. Paradoxerweise nimmt jedoch gerade die antagonistische Kraft des Außen gleichermaßen jene Rolle ein, die die Herausbildung der »vollständigen« Identität des Gegenübers blockiert. Die antagonistische Kraft des Außen der dominanten GB ist es, durch die auch Kämpfe um die Gestaltung, Legitimität, Deutung und Steuerung einer »vollständigen« Identität GB stets unvermeidbar bleiben. Wird die Identität des Gegenstandes GB unter der Perspektive seiner Konstruiertheit analysiert, können damit auch jene Kämpfe offen gelegt werden, die diesen politisch herausfordern und anders reartikulieren. GB wurde deshalb in der im sechsten Kapitel dargelegten Fallstudie unter Verwendung der Maßstäbe eines politischen Identitätskonzepts analysiert.

Im Zentrum des Kapitels vier stand deshalb die wohl am weitreichendsten ausbuchstabierte Diskurstheorie zur Erfassung politischer Identitätsbildung. Gerade die von Laclau und Mouffe entwickelte Hegemonie- und Diskurstheorie stellt einen umfangreichen Werkzeugkasten bereit, um die politische Hervorbringung von Identität – nicht im Bildungsbereich allein – neu zu konzeptionalisieren und zu untersuchen. Identitäten werden ihnen zufolge über diskursive Artikulationsprozesse konstituiert. Diskurse stellen das umfassende, durch Differenzen strukturierte Produkt der artikulatorischen Praxis dar. Nach Laclau und Mouffe lassen sich demnach über die Analyse der Praxis der Artikulation Diskurse analysieren. Obgleich Diskurse eine Dynamik von Stabilität und Bewegung kennzeichnet, sind sie schließlich als eine Fixierung von Bedeutung und damit von Identität in einem Netz von Differenzbeziehungen zu interpretieren. Jedweder Diskurs konstituiert sich ihnen folgend als ein Versuch, das Fließen von Differenzen aufzuhalten und ein Zentrum zu konstruieren, da erst die Beschränkung der Produktivität der Signifikantenkette jene Positionen erzeugt, die Aussagen ermöglicht.

Die politische Diskurstheorie Laclaus und Mouffes hat auch weitreichende Implikationen für gesellschaftspolitische Ausrichtungen der verschiedensten gesellschaftlichen Sektoren. Im letzten Teil in Kapitel vier wurde daher die gesellschaftspolitische Relevanz

der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe mit theoretischen Bezügen zu ihrem umfassenden Werk und darauf bezugnehmenden Autor*innen aufgezeigt. Ihre Diskurstheorie trägt nicht nur zu einem besseren analytischen Verständnis der politischen Konstituierung von gesellschaftlichen Bereichen bei, sondern bietet gleichzeitig eine Reihe an Werkzeugen und (Prozess-)Verständnissen, welche zu den Bemühungen um eine umfassendere Demokratisierung von gesellschaftlichen Bereichen – wie der Bildung – beitragen können. Gerade durch die Offenlegung der Blockierung der »vollständigen« Identität des untersuchten Gegenstands der GB konnte gezeigt werden, dass nicht alle Möglichkeiten einer bereits artikulierten Praxis, in vollem Maße ausgeschöpft werden. Stets besteht ein Überschuss an Agent*innen, Praktiken und Wissen am Rand der Diskurse, welche zur Ausweitung der ethisch-politischen Prinzipien Freiheit und Gleichheit und damit zu den Möglichkeiten von Demokratisierung hegemonialer Strukturen zu dem betrachteten Zeitpunkt in der Geschichte zur umfassenden Lösung von Problemen und Herausforderungen bereitstehen und um ihre Wahrnehmung kämpfen. Für das bessere Verständnis der Elemente sozialer Heterogenität an den Rändern des Diskurses und für die ethischen Implikationen des verantwortungsvollen demokratischen Umgangs mit ihnen wurde zudem auf spezifische Stränge der postkolonialen Theorie zurückgegriffen. Diese erwiesen sich als wertvolle, die Diskurstheorie ergänzende Theoriebezüge zur Erweiterung der Demokratisierungsbetrachtungen von gesellschaftlichen Sektoren, welche transnational strukturiert sind.

Das in diesem Teil beschriebene Projekt radikaler und pluraler Demokratie nach Laclau und Mouffe bildete für das Forschungsprojekt einen deskriptiven Rahmen des Denkens, um die Ungleichheiten und Gewaltverhältnisse der untersuchten sozialen Ordnung – die diskursive Formation GB in den Global Governance-Strukturen – in den Mittelpunkt zu rücken. Damit ist die Hoffnung verbunden Antriebskräfte für strategische Überlegungen bei Praktiker*innen im Feld GB auf allen Diskursebenen der Pädagogik und Entwicklungspolitik freizusetzen, um demokratisierende, machtvolle sowie politische Artikulationsprozesse auf breiter gesellschaftlicher Ebene mit starkem Bezug nach »unten« zu entfachen. Damit sollte im globalen Kontext nicht nur ein Beitrag zur Debatte um Demokratie, sondern auch zur Ausweitung und Pluralisierung der politischen Bildung und Demokratieerziehung selbst geliefert werden.

Kapitel fünf erörterte daran anschließend die methodischen Instrumentarien, die sich aus dem theoretischen Werkzeugkasten Laclaus und Mouffes ergeben und für die Fallstudie in Kapitel sechs zur Untersuchung der diskursiven Konstitution GB in den Global Governance-Strukturen und den Kämpfen um ihre Bedeutung angewandt wurden. Da sich Laclau und Mouffe selbst nie zur empirischen Umsetzung ihrer Diskurstheorie geäußert haben, wurde in Kapitel fünf eine mögliche Form der Operationalisierung der hegemonietheoretischen Diskursanalyse, wie sie im Anschluss an den Humangeografen Georg Glasze und einiger seiner Kolleg*innen vorgeschlagen wurde, vorgestellt.

Diese umfasst die Triangulation zweier etablierter Sets an sprach- und literaturwissenschaftlichen Verfahren: die Lexikometrie und die Analyse narrativer Muster. Dabei stellt erstere eine quantitative und zweitere eine qualitative Analyseart dar. Beide Verfahren wurden auf der Designebene im Sinne eines Vertiefungsmodells miteinander kombiniert (Abb. 4). Dabei wurde nach der Herausstellung der charakteristischen Begriffe

im Diskurskorpus durch lexikometrische Verfahren im zweiten Schritt den qualitativen Beziehungen zwischen den Elementen – der Äquivalenz, der Opposition, der Kausalität und der Temporalität – durch die Analyse narrativer Muster genauer nachgegangen. Die konzeptionellen Überlegungen einer diskurstheoretischen Erzählforschung in Bezug auf die Analyse narrativer Muster fanden ihre Umsetzung mittels eines stärker interpretativen Kodierens von Elementen und deren Verknüpfungen. Die narrativen Muster waren dabei stets in umfassendere Narrationen – sogenannte »Meta-Narrative« – eingebunden, welche in den konkreten Texten nur teilweise reproduziert wurden.

Laut der Bewertung sozial engagierter Diskurswissenschaftler*innen bleibt die Lexikometrie in ihrer Verwendung meist auf Bereiche der Linguistik und die Analyse narrativer Muster wiederum auf die Literaturwissenschaft beschränkt. Obwohl sich seit den 1980er Jahren zumindest die Erzählforschung langsam auf weitläufige Bereiche der Gesellschafts- und Sozialforschung ausweitete, hat sie in der (Internationalen) Erziehungswissenschaft bisher kaum Anwendung gefunden. Einige Studien von Vanessa Andreotti und ihrem Umfeld arbeiten »Meta-Narrative«, d.h. die umfassenden Narrationen, die in Diskursen GB wirken, heraus. Diese geben Aufschluss über die im Diskurs wirkenden idealtypischen Weltvorstellungen und werden als Begründungsstrukturen für die jeweiligen Bildungsbestrebungen herangezogen womit sie Implikationen für das jeweilige Handeln haben.

Das hier verwendete Verfahren der Analyse narrativer Muster richtet so gesehen seinen Blick auf eine Ebene in Diskursen, die den umfassenden Narrationen untergeordnet ist, diese jedoch strukturiert. Da narrative Muster aus komplexen Verbindungen zwischen Elementen bestehen und auf diese Weise Beziehungen einer spezifischen Qualität erzeugen, stellen diese die empirisch erfassbare Form des »Konzepts der Artikulation« der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe dar. Die Anwendung der von Glasze vorgeschlagenen Operationalisierung der Hegemonie- und Diskurstheorie auf das pädagogische Professionswissen der Gestaltung, Legitimation und Steuerung GB überträgt damit ein bisher nur in der Humangeografie angewandtes empirisches Verfahren auf Forschungen in der Internationalen Erziehungswissenschaft. Damit sind auch die Hoffnungen verbunden diskursanalytische Weisen der Forschungen stärker im Feld der (Internationalen) Erziehungswissenschaft sichtbar zu machen und zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen.

Das Kapitel sechs bildete die Darstellung, Diskussion und Auswertung der empirischen Fallstudie zur diskursiven Formation GB in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts mittels der im vierten und fünften Kapitel beschriebenen theoretischen und methodischen Grundlagen einer hegemonietheoretischen Diskursanalyse nach Laclau und Mouffe. Die vorangegangenen Kapitel lieferten je nach Schwerpunktsetzung wichtige Bestandteile, die für die theoretische Unterfütterung, Aufmachung und methodische Umsetzung und Strukturierung der Fallstudie wichtig waren. Die Reihung der Kapitel ist damit als ein organisches Ganzes zu betrachten. Die Arbeit fand somit ihren Abschluss in der Durchführung von Analysen auf der Mikroebene des Gegenstands GB, indem sprachliche Artikulationen verschiedenster Akteur*innen und ihrer Beziehungen zueinander sowie ihre machtstrategischen Handlungen und Operationen entlang des theoretischen Werkzeugkastens, seiner politischen Implikationen und mithilfe der erarbeiteten methodischen Verfahren herausgearbeitet wurden.

In Kapitel sechs wurden dazu zunächst die Forschungsfrage und daran anschließende Teilfragen dargestellt, welche dann am Ende des Kapitels mit Bezug auf die durchgeführten Analysen des Diskurses und weiteren relevanten Studien beantwortet wurden. Anschließend wurde der gegenwärtige Stand der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Thema GB, auf Grundlage von Recherchen in einschlägigen deutsch- und englischsprachigen Fachjournals des Bereichs, vorgestellt. Im Rückbezug auf die Diskussion des Forschungsstands der GB als Thema der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung ergab sich, dass das Forschungsvorhaben einige Forschungslücken in mehrfacher Hinsicht weiter schließen konnte.

Dazu gehörte erstens den Gegenstand der GB mithilfe der Analysekonzepte Global Governance und Internationaler Regime im Bildungsbereich in seiner transnationalen und globalen Konstitution analysiert zu haben, da diese bisher nur selten im Rahmen empirischer Studien zur Erfassung GB verwendet wurden. Zweitens konnte ein Beitrag geliefert werden, die Bestrebungen GB nicht unabhängig von sozio-politischen Strukturen, in die sie eingebettet sind, zu analysieren. Drittens vermochte die Forschung die Verknüpfungen zwischen Bildungstheorie und -praxis weiter zu beleuchten, da aufgezeigt werden konnte, welche Akteur*innen und Strukturen wie in den Diskurs intervenieren und welche Allianzen geschmiedet wurden. Damit konnten Rückschlüsse für neue politische Identifizierungsprozesse eröffnet werden. Ein vierter wichtiger Beitrag lässt sich in der Anwendung der hegemonietheoretischen Diskursanalyse als ein in der (Internationalen) Erziehungswissenschaft bisher wenig beachtetes Instrumentarium der empirischen Forschung benennen. Fünftens wurde durch die ausführliche Darstellung der Operationalisierung der Diskursanalyse auch ein Beitrag zu ihrer methodisch reproduzierbaren Umsetzung in der Erziehungswissenschaft geliefert. Sechstens hat die Arbeit einen kleinen Beitrag zur Fortführung der Debatte zwischen postkolonialer und postmarxistischer Theorie zur Analyse und Kritik globaler Phänomene liefern können. Gerade die postkoloniale Theorie offeriert einen weitreichenden theoretischen Werkzeugkasten, die Ränder globaler Phänomene im Rahmen von hegemonietheoretischen Diskursanalysen vertiefend zu analysieren und bietet damit ein wertvolles Supplement der Diskurstheorie Laclaus und Mouffes als eine Theorie umfassender Gesellschaftsanalyse in globalen Zeiten transnationaler Verstrickungen an. Siebtens öffnet die Analyse der politischen Dynamiken des Diskurses, Möglichkeiten für die weiterführende Demokratisierung GB und ihrer Maßnahmen durch Praktiker*innen und Entscheidungsträger*innen relevanter Politikfelder. Allen voran machtbewusste Strategien zur Einbeziehung von Agent*innen, Praktiken und Wissensformen am Rand des Diskurses sowie noch in der Unterordnung sich befindende Themenbereiche und der Umgang mit ihnen konnten so offen gelegt werden. Dabei konzentrierte sich die Arbeit explizit auf jene Strategien, die versuchen die Unterordnungsverhältnisse als solche zu beenden und nicht nur für die »eigene« soziale Gruppe. Engagierte Bildungspraktiker*innen, welche an einem »umfassenden Wandel« interessiert sind, können sich die Strategien und Konzepte für die Repräsentationen neuer politischer Identitäten und Positionen im Rahmen ihrer advokatorischen und bildungspraktischen Arbeit zu Nutze machen, da sie helfen in Bezug auf verkürzte Artikulationen wachsam zu sein. Problematisiert wurden damit jene Artikulationen die trotz »emanzipatorischer Ideale« historische und strukturelle Dimensionen von Unter-

ordnung unberücksichtigt lassen. Abschließend konnte dazu beigetragen werden zu zeigen, dass die Antworten der Bildung auf die Herausforderungen der Globalisierung und damit die Einbeziehung globaler Thematiken als ein unverzichtbarer Anteil der Felder politischer Bildung und Demokratieerziehung betrachtet werden müssen. Dies wird durch ihre strategische Rolle in der Mitgestaltung im und für globalen Wandel unter den Bedingungen hegemonial strukturierter Sektoren, wie dem des Arbeitsfeldes GB, verdeutlicht.

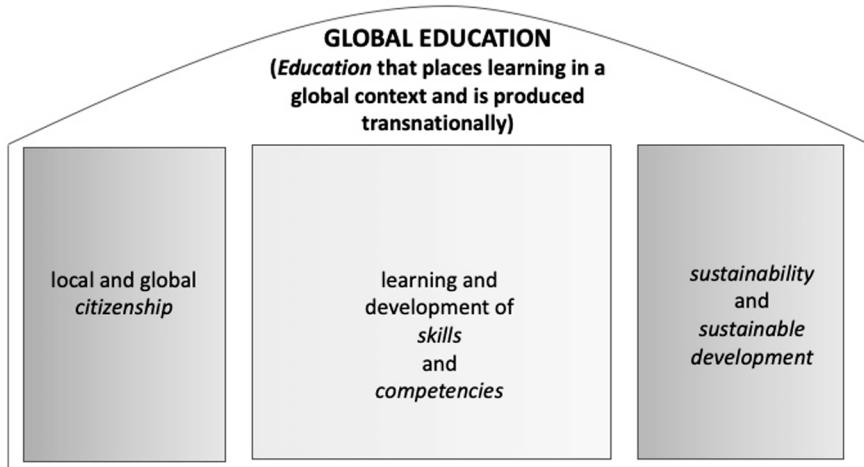
Der Diskussion des Forschungsstands folgte die detaillierte Darstellung des Forschungsdesigns der umgesetzten Fallstudie. Sie gab Aufschluss über die genauen Dokumente, ihre Art und Mengen, die die Datengrundlage der Fallstudie bildeten und wie und warum jeweils diese ausgewählt wurden. Hier wurde zuerst auf den tendenziell leeren Signifikanten *education* als Grundlage zur Auswahl des Materials der Diskursanalyse eingegangen. Darauffolgend wurde die Materialauswahl je nach Forschungsschritt begründet. Die Besonderheit hierbei war, dass für die Analyse narrativer Muster weitere Texte zusätzlich zu den bereits in den lexikometrischen Analysen verwendeten Teilkorpora, hinzugefügt wurden. Obwohl Laclaus und Mouffes Diskursbegriff sprachliche und nicht-sprachliche Artikulationen umfasst, fokussierte sich die vorliegende Analyse auf die sprachliche Ebene. Mithilfe der hegemonietheoretischen Diskursanalyse wurden dazu Texte von unterschiedlichen institutionalisierten Gruppen und verschiedenen Handlungsebenen innerhalb der Global Governance-Architektur modellhaft für den Untersuchungszeitraum von 2012 bis 2018 ausgewählt, deren Auswahl ebenso in die Begründungen einfloss.

Den größten Teil der Fallstudie umfasste die Darstellung und Diskussion der herausgearbeiteten Artikulationen des Diskurses GB in den untersuchten Global Governance-Strukturen. Dabei wurde grundlegend zwischen hegemonialen und gegen-hegemonialen Artikulationen bzw. narrativen Mustern unterschieden. Eine weitere Unterteilung lieferte die Unterscheidung der hegemonialen narrativen Muster entlang der drei herausgearbeiteten Knotenpunkte des untersuchten Diskurses. Die an die Knotenpunkte anschließenden Reihungen narrativer Muster können demnach als Teilformationen des Diskurses GB gesehen werden, die entlang der Vernähungen durch die jeweiligen Knotenpunkte erkennbar sind (Abb. 15).

Wie gezeigt werden konnte, ermöglichen es zu Beginn des 21. Jahrhunderts in den Globale Governance-Strukturen vor allem die drei Knotenpunkte *citizenship*, *sustainable development* und *skills* mit ihrem Fokus auf die globale Dimension ein Zentrum des Diskurses GB zu konstruieren. Sie erwirken eine temporäre Fixierung der Differenzbeziehungen zwischen den Elementen trotz ihrer Einbettung in die contingente Struktur des Diskurses. Damit konnte sich die erfolgreich artikulierte Identität GB durchsetzen, wie sie in den Kapiteln 6.4.1 und 6.5.1 dargestellt wurde. Sie erlaubten es Gemeinsamkeiten einer Vielzahl differenter Elemente, Institutionen und Organisationen des Feldes zu repräsentieren und sie gegenüber einem gemeinsamen »Außen« abzugrenzen. Es ist die Verwendung eben dieser Knotenpunkte, die eine besonders machtvolle Teilnahme verschiedener institutionalisierter Gruppen am Diskurs erlaubt. Ohne diese ist es auf transnationaler Ebene nur schwer möglich, am sichtbaren diskursiven Geschehen globaler Bildungsbestrebungen teilzunehmen. Die Bedeutung des »Eigenen« der GB, welche durch die drei Knotenpunkte repräsentiert wird, stützt sich jedoch nicht auf eine ge-

meinsame den Knotenpunkten zugrundeliegende positive Bestimmung. Vielmehr sind diese selbst »leer« und durch vielfältige mit ihnen äquivalent verkettete unterschiedliche Elemente wie *human rights, universal values, environmental stewardship, economic growth, peace* und *gender equality* überdeterminiert, wodurch sie zur »vollständigen« Aufhebung der Differenzen zwischen den Elementen innerhalb des hegemonialen Diskurses beitragen, um so Bedeutungen temporär zu fixieren.

Abbildung 15: Teilformationen des Diskurses Globaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts.



Quelle: Tilo Hase.

Auf der anderen Seite hat die Untersuchung gezeigt, dass die Differenzen innerhalb des Diskurses zur Stabilisierung der Identität nur durch eine partielle Begrenzung der »Bedeutungsüberschüsse«, d.h. über die Konstruktion einer Grenze und die Referenz auf ein gemeinsames »Äußeres«, aufgehoben werden. Die gemeinsame äußerliche Referenz des hegemonialen Diskurses besteht aus Elementen wie *violence, poverty* und *discrimination* und dem Umgang mit den Folgen des *climate change*, um schließlich eine partielle Bedeutungsfixierung und damit auch die Gemeinsamkeiten des transnational agierenden Sektors GB partiell und temporär zu erzeugen. Der Sektor GB stellt damit Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Elementen und institutionalisierten Gruppen nicht durch die Bestimmung einer gemeinsamen Positivität her, sondern durch den gemeinsamen Bezug auf ein Negatives. Das soziale Gemeinsame der Identität GB, gilt es damit in erster Linie über ein Negatives zu begreifen.

Die spezielle Bedeutung des Negativen, des Äußeren, für den umkämpften hegemonial strukturierten Diskurs GB lässt sich im Hinblick auf eine der gegen-hegemonialen Strategien noch weiter verdeutlichen. So bestehen die gegen-hegemonialen Strategien nicht darin, den Ausschluss der Elemente *violence, poverty, discrimination* und *climate change* an sich in Frage zu stellen. Vielmehr ist es ihre spezifische Artikulation, die umkämpft ist. Der Gegendiskurs tritt gegen eine Identität GB an, die die Auswirkungen

des Negativen nur auf spezifische vulnerable Gruppen (Kinder, Frauen etc.) oder einzelne Dimensionen (*vergeschlechtlichte Gewalt/gender violence* etc.) betrachtet sehen möchte. Hingegen tendieren gegen-hegemoniale Kräfte dazu, die historische Rekontextualisierung und die strukturellen Dimensionen der Elemente des Außens und ihre aufeinander bezogene Angewiesenheit in den Mittelpunkt der globalen Bildungsbestrebungen zu rücken. Der Gegendiskurs setzt mit der Betonung auf fortdauernde historische und systematische Dimensionen der Elemente des Außens, den dominanten Diskurs weiterhin mit der Förderung des antagonistischen Außens gleich. Beispielhaft steht dafür die Betonung des Gegendiskurses hinsichtlich des *Fortdauerns imperialer und kolonialer Gewalt* durch GB, da diese die vollständige Verwirklichung von *citizenship* und *sustainable development* in globaler Dimension unter den Bedingungen der dominanten Konstituiertheit weiterhin verhindere.

Umkämpft ist der Diskurs GB ebenso im Hinblick auf die Knotenpunkte des hegemonialen Diskurses sowie auf Elemente des »Innen«, welche mit diesen verkettet sind. Vielfach unternehmen gegen-hegemoniale Kräfte die Anstrengung Oppositionsbildungen auf eine breitere Basis zu stellen und sie somit in breiter Front zu artikulieren. Zwei wirkmächtige Oppositionsbildungen, welche im Untersuchungszeitraum Sichtbarkeit erlangt haben, sind zum einen die von Vanessa Andreotti in Gang getretene Oppositionsbildung *soft* vs. *critical* (Andreotti 2006a) und *growth* vs. *alter-growth* von David Selby (Selby 2015b) und Fumiyo Kagawa (Selby/Kagawa 2011a), welche die Kämpfe um Dislokationen im Diskurs GB gegenwärtig wesentlich prägen. Beide werden immer wieder in verschiedenen Kontexten durch verschiedenste Akteur*innen im Feld GB iteriert, um die sedimentierten Strukturen GB zu Fragen von *Machtverhältnissen* und ein auf *Gemeinschaft* abzielendes Engagement oder *Umweltschutz* zu repolitisieren und zu reartikulieren. Radikaldemokratisch betrachtet sind hiermit zwei erstarkende gegen-hegemoniale Oppositionsbildungen am Werk, mit dem Ziel die Demokratisierung des pädagogischen Professionswissens GB in den Global Governance-Strukturen auszuweiten, da beide gegen die dominanten Deutungen GB Einspruch erheben.

Als ein Resultat der Untersuchung lässt sich feststellen, dass es zwischen verschiedenen sozialen Agent*innen des Diskurses auf Seiten der Hegemonie und Opposition grundlegende Übereinstimmungen gibt, welche Elemente des Innens und Außens die Ordnung GB darstellen sollen. Umkämpft ist jedoch vor allem wer, wie von den Elementen betroffen ist und welche Vorteile sich jeweils für wen daraus ergeben sollten. Die Deutungskämpfe um die Verschiebung der Logik von Einschluss und Ausschluss finden dabei im Wesentlichen als Kämpfe um den Status der Elemente des »konstitutiven Außens« sowie um die Überdeterminierung der Knotenpunkte statt. Beiden Elementgruppen kommt damit in der Praxis im komplexen Spiel um die Verschiebung politischer Grenzen gleichermaßen der Status »flottierender Signifikanten« zu. Die Politisierung der sedimentierten Elemente durch die gegen-hegemonialen Kräfte ist damit als ein Durchkreuzen der fixierten dominanten Ordnung GB zu verstehen.

Die Aufrechterhaltung des hegemonial strukturierten Diskurses GB erwies sich damit als reichlich komplex. Es ist die Vielfalt der Themen, Aufgaben und Maßnahmen GB um Bildungsantworten auf die Globalisierung zu finden, die ein ausgesprochen hohes Maß an »Leere« von den Signifikanten *citizenship*, *sustainable development* und *skills* in globaler Dimension verlangt. Die leeren Signifikanten müssen gewährleisten, dass eine

Vielzahl unterschiedlichster und widersprüchlicher Elemente und ihre Bedeutungen (z.B. *Umweltschutz* bei gleichzeitigem stetigen *ökonomischem Wachstum*) miteinander äquivalent gesetzt werden können, um so die Differenzen der unterschiedlichen Elemente im Innern des Diskurses aufzuheben. Durch ihre Rolle als Sammelpunkt wird die Bedeutung der Knotenpunkte *citizenship*, *sustainable development* und *skills* selbst vollkommen unbestimbar und drückt sich nur noch über die unter ihnen versammelten partikularen Inhalte und Bedeutungen sowie ein gemeinsam artikuliertes Außen aus. Als überdeterminierte Punkte repräsentieren sie die »abwesende gemeinschaftliche Fülle« und machen so das unmögliche Allgemeine GB symbolisch verfügbar, sind somit aber stets für gegen-hegemoniale Interventionen offen. Trotz der organisierenden Funktion der leeren Signifikanten, bleiben die Elemente des Diskurses reichlich heterogen und komplex und verweisen damit schließlich auf die kontextabhängige Konstitution der Identität GB in einer kontingenten Struktur. Obwohl die unterschiedlichen und widersprüchlichen Elemente mithilfe der Knotenpunkte temporär fixiert werden können, bleibt das diskursive System aufgrund seiner Kontingenz trotz aller Machtasymmetrien der Akteur*innen offen für gegen-hegemoniale Reartikulationen.

Gerade die gegen-hegemonialen Kräfte setzen in ihren Kämpfen an der Ausweitung der bereits bestehenden Komplexität der Praxis GB an. Demokratisierung GB durch gegen-hegemoniale Kräfte soll deshalb auch über ihre Radikalisierung und Pluralisierung erreicht werden. Ihre Anstrengungen zielen im Rahmen eines ihrer Strategiekomplexe deshalb auch darauf ab, GB in einer Art und Weise zu reartikulieren, dass durch die globalen Bildungsbestrebungen neue soziale, zuvor ausgeschlossene Akteur*innen, Wissensformen und Praktiken sowie neue Arten der Beziehungen zum »Anderen« zur Geltung kommen. Zum einen wird versucht dies über die *Förderung eines vorsichtigen Engagements gemeinsam mit der Pluralität des Heterogenen* zu erreichen, da die *soziale Heterogenität* des Diskurses eine Vielzahl Agent*innen, Wissen und Praktiken umfasst, welche bisher im hegemonialen Raum abwesend, unbeachtet oder unverstanden geblieben sind (siehe Kap. 6.4.3 und 6.5.2). Als Positionen *sozialer Heterogenität*, werden im Diskurs zahlreiche untergeordnete (zumeist indigene) Gruppen, Wissensformen und Praktiken insbesondere im Globalen Süden benannt. Der gegen-hegemoniale Diskurs greift damit die konstitutive Rolle des noch radikaleren Ausschlusses sozialer Heterogenität auf und strebt an, Prozesse der *De-Subalternisierung* anzustoßen und damit den Raum demokratischer Akteur*innen zu pluralisieren und Bedeutungskomplexitäten im globalen Kontext im Bildungsbereich auszuweiten und damit das »Soziale Imaginäre« auszuweiten. In Bezug auf die Institutionalisierung GB sind die gegen-hegemonialen Anstrengungen zur *Förderung eines vorsichtigen Engagements mit der Pluralität des Heterogenen* und der *De-Subalternisierung* als eine Kritik an der Formation der bisherigen globalen Zivilgesellschaft und den »unvollständigen« Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Global Governance-Architektur im Bildungsbereich zu verstehen.

Darin drückt sich das Bestreben aus, die zunehmend sichtbar werdenden Bedingungen einer dreigeteilten Globalisierung – von oben, der Mitte und unten – stärker in die bildungsbezogenen Auseinandersetzungen um Fragen globaler Ungleichheit und ökologischer Verwüstung in Betracht zu ziehen. So sollen zunehmend Initiativen des »unzivilen Bereichs« stärker und wachsamer zu Beginn des 21. Jahrhunderts in die Institutionalisierung des Feldes GB einbezogen werden (siehe Kap. 6.5.3). Damit sind diejenigen

Initiativen gemeint, die die dominanten Projekte und Konzepte ihres jeweiligen nationalen Kontexts, aber auch der globalen Agenden ablehnen und vom Lokalen ausgehend eigene Bildungsantworten auf die Globalisierung entwickeln. Aufgrund mangelhafter Kompetenzen dominanter institutionalisierter Gruppen (UNESCO, globale Agenden, Bildungspolitiker*innen, Lehrer*innen, Bildungsprogramme und Lehrpläne) ist es diesen bis heute unmöglich dem »unzivilen Bereich« angemessen zuzuhören, da die »unzivilen« Initiativen trotz ihres Erhebens der Stimme nicht politisch wirksam gehören werden. In diesem Sinne sind die gegen-hegemonialen Anstrengungen auch als ein neues Verständnis von Beziehungen zum »Anderen«, zum »Underdog«, zum »Nicht-Menschlichen«, zum »Unproduktiven« der dominanten GB zu betrachten. Der gegen-hegemoniale Strategiekomplex der *Förderung eines vorsichtigen Engagements mit der Pluralität des Heterogenen* und der *De-Subalternisierung* hin zu einer *Ökologie des Wissens* ist ein erster Schritt, um das hegemoniale Projekt GB in den Global Governance-Strukturen zu ändern.

Damit es jedoch überhaupt zu einer Pluralisierung der Akteur*innen und einer verstärkten *Einbindung von Positionen sozialer Heterogenität* kommen kann, sieht auf zweiter Ebene dieses Strategiekomplexes der Gegendiskurs eine Vertiefung des Lehrens und Lernens vor, die der Komplexität des globalen Kontexts und seiner Herausforderungen hinsichtlich Fragen der Demokratisierung Rechnung tragen soll. So sind es vor allem untergeordnete Gruppen – diejenigen, die immer noch von den Strukturen der bürgerschaftlichen Mitbestimmung und Gemeinschaftsbildung im globalen Kontext ausgeschlossen sind –, denen über *verantwortliche Formen* des Lehrens eine *demokratische Aktivierung* ermöglicht werden soll.

Damit durch die *demokratische Aktivierung* untergeordneter Gruppen Möglichkeiten der *De-Subalternisierung* mit dem Ziel von *Lernräumen des Dialogs* entstehen können, gilt es der Artikulation des Gegendiskurses folgend vor allem, die pädagogische Strategie des *learn to unlearn* seitens der Gruppen in privilegierten Positionen zu fördern. Deren Privilegiertheit drückt sich zumeist in den Faktoren einer gesteigerten sozialen Mobilität und dem Zugang zu (transnationaler) politischer Entscheidungs- und Deutungsmacht aus, welche oftmals in ein »triumphales Überlegenheitsdenken« und eine »gestattete Ignoranz« gegenüber den schädlichen Tendenzen der dominanten Strukturen münden. Das Ziel dabei sei es, die Begrenztheit des eigenen Denkens und Handelns anerkennen zu lernen, um so zu einer Transformation der eigenen Sichtweise zusammen mit den »Anderen« und der »Natur« kommen zu können (siehe Kap. 7.4.3 und 7.5.5). Dies könnte laut Gegendiskurs jedoch nur erreicht werden, wenn der Bedeutungshorizont des hegemonialen Diskurses bezüglich der notwendigen *skills* und *competencies* verschoben und erweitert wird. Dazu müssen vor allem stärker *affektive* und *Beziehungskompetenzen* in den Mittelpunkt gerückt werden. Nur so vermag sich eine andere, weniger gewaltvolle Beziehung zu allem und jedem um uns herum in der Welt und in uns selbst zu entwickeln. Mit Hilfe pädagogischer Strategien einer solchen *Vertiefung des Lernens* versucht der Gegendiskurs die Lernenden auf die reichlich komplexen Herausforderungen, die uns im Zuge der postkolonialen-neoliberalen Globalisierung gegenüberstehen, angemessen vorzubereiten.

Zur Platzierung der gegen-hegemonialen Interventionen versucht der Gegendiskurs allen voran um die Knotenpunkte *citizenship*, *sustainable development* und *skills-development* im Innen des Diskurses neue flottierende Elemente wie *demokratische Aktivierung*,

Verlernen lernen, Förderung eines vorsichtigen Engagements mit der Pluralität des Heterogenen zur Vertiefung des Lernens artikulatorisch zu platzieren, sodass die neuen Elemente mit der Bedeutungskonstitution GB verwoben werden und somit die bisher dominante Identität GB verschoben wird. Letztlich wird der Erfolg dieser Interventionen von dem Ausgang abhängen, wie die Kämpfe um hegemoniale Artikulationen und Identität GB längerfristig entschieden werden und inwiefern diese die Chance haben sich in ressourcenstarken institutionalisierten Gruppen wie bspw. in der UNESCO zu sedimentieren. Sicher ist einzig, dass Dislokationen von neuen Agent*innen, Wissensformen und Praktiken im Diskurs GB mit klarem Bezug auf das bisher Untergeordnete und Peripherie, nur in diskursiven Kämpfen zur Welt kommen können. Aufgrund der hegemonialen Strukturiertheit sozialer Ordnungen haben sich Kämpfe um einen »umfassenden Wandel« immer auch die Frage ihrer politischen Wirksamkeit zu stellen. Ein *learn to articulate* zur Förderung der Konstruktion politisch wirksamer Kollektivwillen, wie in Kapitel 6.5.4 dargestellt, präsentiert eine mögliche Erweiterung bisheriger im Gegendiskurs formulierter Bildungsantworten.

Die Untersuchungen haben ergeben, dass vor allem die UNESCO maßgeblich zur Verbreitung eines »konsensualen Wissens« und damit zur »Hegemoniesicherung« beiträgt und die Macht besitzt, neue Themen auf breiter Ebene zu lancieren und die Identität GB mit bestimmten Inhalten zu füllen. Als privilegierter Akteurin, die jedoch auf die Kooperation anderer weniger mächtiger Akteur*innen angewiesen ist, kommt der UNESCO somit eine besondere Rolle in den bildungsbezogenen Kämpfen im globalen Kontext zu. Der Diskurs GB trägt durch die Macht des Agenda-Settings ressourcenstarker institutionalisierter Gruppen insbesondere durch die UNESCO die Anzeichen eines Regimecharakters, dem sich Akteur*innen mit weniger Macht zu unterwerfen haben, was sich unausweichlich nicht minder auf Bildungsantworten auswirkt, wie es sich z.B. in der Omnipräsenz des Elements *economic growth* oder in verkürzten Deutungen von *violence* in den globalen Bildungsbestrebungen zeigt. Um so bedeutsamer ist die zukünftige Ausweitung der Konstruktion von Diskursallianzen auf Seiten gegen-hegemonialer Kräfte, um zur Verschiebung der Agenda des wenig formalisierten hegemonialen diskursiven Bildungsregimes beizutragen und damit das Rahmenprogramm und die Abhängigkeit(en) der UNESCO (oder anderer IOs) von Kooperationen effektiv zu nutzen.

Resümierend wurde in der Fallstudie zudem festgestellt, dass die Möglichkeitsbedingungen der Erkennbarkeit des Gegenstands GB (das »Social Imaginary«) unter den gegenwärtigen Machtkonstellationen in der untersuchten diskursiven Formation durch ein »modern/colonial global imaginary« geprägt sind (siehe Kap. 6.5.1 c.). Unter Bezugnahme auf die Forschungen von Pashby et al. 2020 drückt sich darin aus, dass die Artikulationen im untersuchten hegemonial strukturierten Raum gegenwärtig von einem partikularen Standpunkt, der auf einer Reihe kolonialer und kapitalistischer Beziehungen beruht, dominiert werden. Dieses Partikulare schmälert die strategischen Möglichkeiten gegen-hegemonialer GB unter den gegebenen Machtkonstellationen über den partikularen Standpunkt »hinauszugehen«. Es scheint deshalb gegenwärtig nur begrenzt möglich, eine flächendeckende Förderung von Vorstellungskräften, Agent*innen, Praktiken und Wissensformen im Rahmen GB umzusetzen, die als Ziel einen »umfassenden sozial-ökologischen Wandel« anstreben.

Die wohl deutlichste Folge davon ist, dass die meisten im Werden begriffenen »Alternativen«, die das Feld GB wirkmächtig dominieren, sich zumeist auf die »Reperatur des Bestehenden« konzentrieren. Deshalb muss attestiert werden, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts die gegen-hegemoniale Artikulationskraft noch keine machtvolle Identität GB erlaubt, um das gegenwärtige dominante globale System als ein für immer verlorenes zu begreifen (Andreotti/Stein 2015: 26f). Jedoch »vielleicht«¹ – und dieses vielleicht ist vorsichtig, tastend und fragend formuliert – befinden wir uns in diesem, durch multiple Krisen geschüttelten Beginn des 21. Jahrhunderts auf dem umkämpften Feld der GB in einem Moment des »Interregnums«,² in dem die Fragilität des Dominanten jederzeit an die Oberfläche treten mag, weshalb die Freilegung von Machtkonstellationen und potenziell effektiven gegen-hegemonialen pädagogischen Strategien und Allianzen, der Beginn des Neuen in der Welt sein kann. Diese Arbeit bleibt »ohne Garantien«, doch voller Hoffnung.

Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, dass die Fragestellung, die am Ausgangspunkt stand, beantwortet wurde. Es wurden auf der Grundlage der hegemonietheoretischen Diskursanalyse, methodisch nachvollziehbar Ergebnisse bezogen auf die diskursive Formation der GB innerhalb von Global Governance-Strukturen hinsichtlich Demokratisierungsmöglichkeiten erzielt. Auch die an die hegemonietheoretische Diskursanalyse anschließenden Fragen nach den Knotenpunkten, Äquivalenzketten, flottierenden Signifikanten, Antagonismen, dem konstitutiven Außen, der Beteiligung der institutionalisierten Gruppen, der sozialen Heterogenität sowie dem Social Imaginary der diskursiven Formation GB konnten beantwortet werden. Zudem zog die Arbeit gesellschaftspolitisch und bildungsrelevante Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen, die nun dem Fachpublikum zur Verfügung stehen. Eine Vielzahl der erzielten Ergebnisse und Schlussfolgerungen wurde abschließend schriftlich und grafisch zusammenfassend dargestellt sowie unter Einbeziehung theoretischer und politischer Erkenntnisse zugespielt. Das Vorgehen der Arbeit hat sich somit als anschaulich und erfolgreich erwiesen, da es die inter- und transnationale diskursive Konstitution des Gegenstands GB in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einer komplexen Art

1 Das »Vielleicht« auf das hier angespielt wird ist dasjenige Derridas, dass sich hier in einer freund*innenzugewandten Weise formiert, um seine Offenheit gegenüber einer ungewissen Zukunft mit all den damit einhergehenden Risiken zu bekräftigen, da nur dadurch die »Ermöglichung des unmöglichen Möglichen« für die Zukunft offen bleibt: »The possibilization of the impossible possible must remain at one and the same time as undecidable – and therefore as decisive – as the future itself. What would the future be if the decision were be able to be programmed, and if the risk [l’aléa], the uncertainty, the unstable certainty, the inassurance of the ›perhaps, were not suspended on it at the opening of what comes, flush with the event, within it and with an open heart? [...] To think friendship with an open heart – that is, to think the *perhaps*, which is to say that one must be able to *say* it and *make* it, in saying it, an event: perhaps, *vielleicht, perhaps* – the English word refers more directly to chance (*hap, perchance*) and to the event of what *may happen*.« (Derrida 2005: 29f)

2 Hier spielt der Verfasser auf Gramsci an, dessen Bedürfnis verstehen zu wollen, Kampfgeist, Hoffnung und Durchhaltevermögen auch in ausweglos erscheinenden Situationen nicht veronnen ist und dessen Nachhut diese Arbeit im Wesentlichen begleitet hat: »Die Krise besteht gerade in der Tatsache, dass das Alte stirbt und das Neue nicht zur Welt kommen kann: in diesem Interregnum kommt es zu den unterschiedlichsten Krankheitserscheinungen.« (H.3 §34 Gramsci 1991: 354f)

und Weise darstellen und spezifische politische Logiken und Kämpfe um GB erfassen konnte. Dies ist zudem theorie- und methodisch geleitet mithilfe des Werkzeugkastens der Hegemonie- und Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe geschehen, der bisher in den internationalen Debatten der IVE nur wenig Beachtung gefunden hat. Damit konnte die Arbeit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Fachdisziplin IVE sowie der Betrachtung des Politischen im Arbeitsfeld GB liefern.

Der Beitrag, der durch die Arbeit zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Debatte im Feld GB erzielt werden konnte, erstreckt sich dabei auf unterschiedliche Bereiche. So konnten mittels eines innovativen und bisher wenig beachteten Forschungsansatzes in der Internationalen Erziehungswissenschaft – der hegemonietheoretischen Diskursanalyse – transnationale Entwicklungen im Bereich von Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund der äußerst komplexen gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Zuge der postkolonial-neoliberalen Globalisierung aufgezeigt werden. Parallel dazu wurden gesellschaftspolitisch relevante Strategien und Interventionspotenziale im Feld GB offengelegt, die es Bildungspraktiker*innen und -politiker*innen erlauben, ihre Arbeit im Praxisfeld mit dem Ziel der Ausweitung von Demokratisierungen auf sozialer, kultureller, politischer, ökologischer und ökonomischer Ebene in globaler Dimension, zu reartikulieren. Ebenso sind Ansatzpunkte und Möglichkeiten für neue Allianzen zwischen Akteur*innen für gegen-hegemoniale Blöcke aufgezeigt worden.

Zudem versteht sich die Arbeit als ein Beitrag zu den Debatten über kritische Artikulationen zwischen Cultural Studies (CS) und Pädagogik, insbesondere für den deutschsprachigen Raum. Als ein politisches Theorie- und Forschungsprojekt liefert die Arbeit in der Tradition der CS nicht nur einen Beitrag zur Erhellung des pädagogisch relevanten Feldes der GB und zu pädagogisch relevanten Themen- und Sachverhalten wie *citizenship, sustainable development, skills, violence, peace, human rights, discrimination and poverty* etc., sondern versucht letztendlich auch eine neue angemessene pädagogische Ausrichtung radikaldemokratischer Couleur im Bereich GB zu etablieren, um so das Potenzial der Selbst- und Welterschließung durch Bildung zu erweitern.³

Das Aufschlüsseln der diskursiven Formation GB und ihrer pädagogischen Themen und Sachverhalte, deren Relevanz für Fragen des Politischen und der globalen Demokratisierung auf den Kontextebenen des Individuums, des Lokalen und Globalen unverzichtbar ist, haben darüber hinaus bekräftigen können, dass GB wechselseitig in einem engen Zusammenhang mit den Themen und Debatten politischer Bildung und Demokratieerziehung gedacht werden muss. Die vielfältigen Probleme und Herausforderungen einer krisengeschüttelten Globalisierung und die daraus erwachsenden globalen Fragen sollten auch als Fragen der politischen Bildung und Demokratieerziehung verstanden werden, zumal damit zu rechnen ist, dass das volle Ausmaß der auf die Welt zurollenden Probleme noch lange nicht erreicht ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die interdisziplinäre Ausrichtung der Forschungsarbeit durch die Theoriebezüge zu Globalisierungstheorien, zur (post-)marxistischen und radikalen Demokratietheorie, zu dekonstruktiven, psychoanalytischen und poststrukturalistischen Spielarten der Diskurstheorie, zur postkolonialen Kritik sowie

3 Zu den Potenzialen von CS siehe Mecheril und Witsch 2006: 14f.

zu (post-)kritischen Ansätzen der Pädagogik im Angesicht der Komplexität des Gegenstandes GB, angemessen zur Betrachtung GB erscheint. Ohne die aktuellen Ansätze der Globalisierungsforschung wäre es nicht möglich gewesen, den komplexen Kontext, die Vielzahl der sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen, aber auch die neue Landschaft der institutionalisierten Verfasstheiten beschreibbar zu machen, in der sich GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts konstituiert und artikuliert.

Für eine kontinuierliche (Selbst-)Reflexion, ein Hinterfragen bisher unumstößlicher Gewissheiten, Analysen innerer Dynamiken von untergeordneten Gruppen und eine Ausweitung und Radikalisierung unserer Verantwortlichkeit für neue Weisen der Beziehungen, birgt die postkoloniale Kritik wichtige Impulse für die Weiterentwicklung eines Lernens, Fühlens, Wissens, Sich-Beziehens und Handelns in globalen Kontexten. Sie schöpft allen voran dann ihr Potenzial für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich GB aus, wenn sie sich für handlungsfähige und alternative bildungspraktische Tätigkeiten öffnet und ihre Demokratisierung mit vorantreibt⁴ (bspw. Spivak 2004; Andreotti/Barker/Newll-Jones 2006; Andreotti 2011a, 2016; Andreotti/de Souza 2008; GTDFC 2019).

Andererseits sind es die (politischen) Diskurstheorien, die der Arbeit einen Großteil des theoretischen Werkzeugkastens zur Analyse von Diskursen geliefert haben, mit dem die sprachlich vermittelte Praxis GB im Kontext von Wissen und Macht sich auf höchst komplexe Art und Weise untersuchen ließ. Damit konnte ein Verständnis von GB als Terrain (globaler) gesellschaftlicher Bedeutungsproduktion (Signifikation) im Bildungsbereich konzipiert werden. Den politischen Diskurstheorien verdankt die Arbeit einen wesentlichen Anteil der Möglichkeit, die widersprüchlichen (Re)Produktions- und Transformationsprozesse der pädagogischen Ordnungen und Praktiken GB sowie die Konstruktion ihrer pädagogisch relevanten Gegenstände in den fachlich-professionellen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Texten, die die untersuchten institutionalisierten Gruppen prägen, offenzulegen.

Letztlich sind es die (post-)marxistischen Bezüge, welche erlaubten, die Konstruktion der politischen Identität GB innerhalb eines breiten sozialen Zusammenhangs von hegemonial strukturierten Kräfteverhältnissen und Auseinandersetzungen zu verorten. Neben dem Hegemoniebegriff erwies sich das methodisch-theoretische Konzept der Artikulation als das zentrale Werkzeug, mit dem die diskursive Konstruktionslogik der Identität GB und die damit im Zusammenhang stehenden Unterordnungs- und Unterdrückungsverhältnisse sowie die wechselseitige Artikulation von Identitätsachsen beleuchtet werden konnten, ohne dabei auf identitätspolitische Selbstabschließungstendenzen und substanzialistische Fundamente und Argumentationen zurückgreifen zu müssen. Zudem befand sich in der (post-)marxistischen Demokratietheorie der theoretische Ausgangspunkt für die Betonung des materiellen Charakters, der die untersuchte diskursive Formation GB strukturiert und sich in der materiellen Dichte der vielfältigen Institutionen, Rituale und Praxen ausdrückt und damit Auskunft über den jeweiligen Grad der Sedimentation des sozial hervorgebrachten Bereichs GB gibt, aber zugleich die Vielfältigkeit der internen Struktur offenlegt.

4 Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung für den deutschsprachigen Raum siehe Overwien 2018: 95.

Bis heute sind globale Perspektiven in fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen weltweit nur am Rande und zudem in einer Weise vertreten, die den Folgeproblemen der Globalisierung nicht angemessen Rechnung trägt (Seitz 2002b: o.S.). Auch wenn die Herausforderungen der Globalisierung so manches mal überfordern mögen, obliegt GB die Aufgabe, die Lehrenden und Lernenden an allen Enden der Welt, in formellen und non-formellen Bildungsmaßnahmen und -prozessen, sei es in (Berufs-, Hoch-)Schule, Gewerkschaft, Gemeinwesenarbeit, Weiterbildung, Bildungsinitiativen etc., auf die wachsende Komplexität der Dynamiken mit all ihren vielfältigen Differenzen vorzubereiten. Jedoch kann GB nicht nur bei der pädagogischen Vermittlung von Komplexität stehen bleiben, sondern hat ebenso dafür Sorge zu tragen, dass die Bereitschaft entwickelt wird Probleme zu lösen und die Lösungen dann handlungsfähig umzusetzen. Dies setzt jedoch zwei wesentliche Bildungsanforderungen voraus. Zum einen erfordert dies ein hohes Maß an »Selbstreflexivität«, die es erlaubt ein Bewusstsein für die Politiken und die Historizität der Wissensproduktion und -asymmetrien zu entwickeln und die Bereitschaft, die Urheberschaft und die Verantwortung für Ziele, Prozesse und Ergebnisse zu teilen sowie sich mit der Verpflichtung für neue Beziehungsweisen auszustatten. Zum anderen bedarf dies jedoch der Kompetenz der Transformation der »ethischen Motivation« zu handeln hin zu einem »politischen Handeln«, sodass das eigene individuelle Handeln mit dem »Anderer« hin zu einer Form kollektiven Willens und Handelns verbunden werden kann. D.h. die Übersetzung hat dabei die Anstrengung zu liefern, einen »Kollektivwillen« hervorzubringen, der daran interessiert ist, die Unterordnungsverhältnisse als solche, und damit weit über die »eigene« Gruppe hinaus, zu beenden.

Dies ist im globalen Kontext nur wirksam, wenn der multiperspektivische Anspruch einer stetigen Demokratisierung aller Bereiche durch Bildung an allen Enden des Globalen nicht verloren geht. Gerade aufgrund der immensen globalen Verstrickungen und Angewiesenheiten aufeinander in immer mehr gesellschaftlichen Bereichen bedarf es zur politischen Lösung von globalen Zukunftsfragen einer breiten gerechter konstituierten globalen Öffentlichkeit. Diese kann nur durch die »zwangsfreie Neuordnung des Begehrens« mit klarem Bezug nach »unten« (Spivak 2008a: 17f), inklusive der als »unzivil« deklarierten Bereiche entstehen. Im Bildungsbereich bedarf sie dazu einer behutsamen Auflösung der »Kluft« (Santos 2007), die aufgrund der globalen strukturellen Ungleichheit, der gewaltvollen Geschichte und der daraus resultierenden »epistemischen Diskontinuität«, die bis heute zwischen Gruppen, Menschen und Praktiken besteht (Spivak 2008a: 17f). Die hier vorgeschlagenen interdisziplinären Lernoptionen, -perspektiven und -prozesse, Denkweisen in fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen sowie in allen Bildungsbereichen transnational zu diskutieren, soll helfen den kritischen Blick der angehenden Bildungsarbeiter*innen und -politiker*innen weltweit, auf die globalen und historischen Verstrickungen und Angewiesenheiten zu richten, da einige Denkweisen bis heute eine umfassende Demokratisierung unserer Beziehungen zu Mensch und Natur verhindern.

In der Arbeit konnten zentrale narrative Muster aufgezeigt werden, welche die diskursive Formation GB im Umgang mit den Herausforderungen der globalen Ungleichheit und der ökologischen Verwüstung zu Beginn des 21. Jahrhunderts prägen. Da hier eine synchrone Untersuchung angelegt wurde, sind die Ergebnisse als eine Momentauf-

nahme des Zeitraums von 2012 bis 2018 zu sehen. In dreierlei Hinsicht weist die Arbeit jedoch Grenzen auf. Wünschenswert wäre erstens eine diachron angelegte Langzeitstudie seit der Entstehung des Diskurses GB gewesen, anhand welcher historische Veränderungen der narrativen Muster hätten untersucht werden können. Durch eine diachrone Studie ließen sich dann auch Ergebnisse über die Veränderungen der narrativen Muster, die Knotenpunkte und stärker Ereignisse und Strategien von Brüchen und Dislokationen über den Untersuchungszeitraum erkennen, da sichere Aussagen dazu nur retrospektiv möglich sind. Solch eine umfangreiche Arbeit ist jedoch aufgrund der Fülle des Materials nicht durch eine einzige Person zu bewerkstelligen. Dahingehende Studien sind für die Zukunft dringend zu bedenken.

Zweitens hat die Untersuchung konkretes Material außen vor gelassen, welches Aussagen über die spezifische Umsetzung und Sedimentierung des Diskurses über die Gestaltung und Legitimation GB in einem konkreten lokalen oder nationalen Kontext näher betrachtet. Da jedoch Bildungsgestaltung letztendlich immer noch in vielerlei Hinsicht ein Ergebnis nationaler Prozesse ist, sind die Ergebnisse, die erzielt wurden, vor dem Hintergrund einer immer noch begrenzten Macht transnationaler Akteur*innen und Internationaler Organisationen im Bildungsbereich hinsichtlich ihres Einwirkens auf nationale Kontexte zu verstehen. Für die Zukunft würden sich deshalb vergleichende erziehungswissenschaftliche Analysen anbieten, die die Macht des Einwirkens transnationaler Diskurse GB auf die konkrete Gestaltung dieser im nationalen Kontext, wie z.B. in Deutschland, untersuchen.

Eine weitere wichtige Beschränkung der Arbeit ist drittens darin zu sehen, dass sie zwar einen Überblick über zentrale narrative Muster der diskursiven Formation und bereits erste Hinweise auf Unentscheidbarkeiten die mit ihnen verbunden sind, gibt, allerdings jedes einzelne narrative Muster und der damit einhergehenden thematischen Tiefe bereits in sich eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Diskursuntersuchungen böte. So könnten mittels thematisch erstellter Diskurskorpora zu den hier aufgezeigten verketteten Elementen der zentralen narrativen Muster weitere tiefergehende Diskursanalysen angefertigt werden. Hier herausgearbeitete Lernthemen GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts wie z.B. *discrimination, poverty, violence, peace* oder *gender equality* könnten dann in ihrer Formation in den Global Governance-Strukturen jeweils ausführlicher und in ihrer Tiefe behandelt werden. So wird bspw. das Thema *peace* in den globalen Bildungsbestrebungen allein im UN-Kontext nicht nur durch die UNESCO und das mit ihr verbundene *Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development* (MGIEP) diskursiv konstituiert, sondern darüber hinaus im Wesentlichen auch über UNICEF. Zudem könnten auch institutionalisierte Gruppen der globalen Zivilgesellschaft wie z.B. das *Instituto Colombo-Alemán para la Paz* (CAPAZ 2022), aber auch lokal verankerte Organisationen zur Lösung von *post-conflict*-Situationen (bspw. Eco Peace 2022; SDO 2022) für die Untersuchung der diskursiven Formationen einer GB für *peace* im Rahmen von Global Governance-Strukturen hinzugezogen werden. Mit diesen auf der hier vorliegenden Forschung aufbauenden Untersuchungen in den jeweiligen Themenbereichen, ließen sich noch detailliertere Ergebnisse zu Identifizierungsprozessen, Machtverhältnissen und Kämpfen in der großen Bandbreite der Themen und Sachverhalte GB erarbeiten.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein kleiner Schritt, in Richtung einer notwendigen, dringend zu führenden transnationalen, strategischen Debatte über Potenziale zur Ausweitung von Demokratisierungsprozessen durch GB, welche sich kritisch mit der wachsenden globalen Ungleichheit und den unaufhaltsam scheinenden ökologischen Verwüstungen auseinandersetzt. Die Arbeit stellt in ihrem Vorgehen einen Versuch dar, sich der Illusion eines »Konsens ohne Exklusion« im Feld GB zu verweigern, indem sie so gestaltet wurde, dass das Terrain des »konfliktualen Konsens« freigelegt wird, um damit die gewordene Identität GB für Dissens lebendig zu halten. Die Umsetzung erfolgte, indem dem pädagogischen Dissens reichlich Raum gegeben wurde, so dass die Artikulationen und Institutionalisierungen, in denen er sich manifestiert zukünftig gestärkt werden können. Die immense Verantwortung, die den wissenschaftlichen und bildungspraktischen Anstrengungen, Disziplinen und Professionen in dem Prozess zukommt, ist nicht zu unterschätzen.

Angesichts der verheerenden Situation der Welt erfordert es im Feld GB strategisch bewusste Vernetzungsbewegungen von Bildungspraktiker*innen und -politiker*innen und advokatorischen zivilgesellschaftlichen Kräften, die sich multiperspektivisch und entschlossen an alle Enden der Welt richten, in dem sie die Agent*innen, Praktiken und Wissensformen, die eine andere Welt bereits im Schoße tragen, verantwortungsvoll in die dominanten Strukturen hineinweben. Gerade der Besitz der Privilegien, Ressourcen, Verfügungsgewalt und Mitbestimmungsmacht, den Professionelle in den Arenen der Global Governance im Bildungsbereich haben, verlangt von ihnen ihr Potenzial zu einem umfassenden globalen sozial-ökologischen Wandel sowie der Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche stärker als jemals zuvor auszuschöpfen. Die Welt brennt. Es ist an der Zeit.