pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Wohlfahrt, Gisela

Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der internationalen Bildungszusammenarbeit

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41 (2018) 1, S. 23-28

Quellenangabe/ Reference:
Wohlfahrt, Gisela: Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der internationalen Bildungszusammenarbeit - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41 (2018) 1, S. 23-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189545 - DOI: 10.25656/01:18954

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189545
https://doi.org/10.25656/01:18954

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

41. Jahrgang, Heft 1, 2018
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1 '18

Empirische Bildungsforschung zum Globalen Lernen

- Weltgesellschaftlich Lernen in Kinderpatenschaften
- Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern
- Lernprozesse in Freiwilligendiensten im Globalen Süden
- Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar
- Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung

WAXMANN

Editorial

Heute kann auf eine gut 50-jährige Geschichte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit/Globalen Lernens zurückgeblickt werden. Was damals als zivilgesellschaftliche Bewegung im außerschulischen Bereich begann, ist nun in formale und non-formale Bildungsarbeit übergegangen. Mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (2017) und der Verankerung Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungsplänen mancher Bundesländer hat sich der Bereich weiter bildungspolitisch etabliert. Zudem helfen Bildungszentren wie das Entwicklungspolitische Informationszentrum (EPiZ) in Reutlingen und Berlin oder das Welthaus Bielefeld dabei, globales Lernen in die bildungsbezogene Breite zu bringen.

Mit Blick auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit/globales Lernens als Forschungsfeld zeigen zunehmend mehr Studien eine empirische Erschließung des Feldes auf. Dies ermöglicht sowohl einen Anstoß für die Schärfung von Theoriebildung als auch eine Öffnung der Reflexionsangebote für die Bildungspraxis.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der ZEP wider. So umfasst die Ausgabe 1/2014 empirische Studien, bei denen die impliziten handlungsleitenden Wertesysteme – insbesondere im Rahmen schulischer Bildungsarbeit – rekonstruiert wurden. Daran soll mit diesem Heft angeschlossen werden. Stand in jener Ausgabe der Bildungskontext Schule im Zentrum empirischer Studien, wird in dieser Ausgabe der Blick auf Lernende und ihre Erfahrungen in verschiedenen Lernsettings sowie auf Lernmaterialien im Sinne Globalen Lernens gelenkt.

Marina Wagener stellt Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten vor, die als Gruppe gemeinsam eine Kinderpatenschaft für ein Kind aus dem globalen Süden übernommen haben. Sie diskutiert anschließend anhand empirischer Befunde Grenzen weltgesellschaftlichen Lernens im (schul-)didaktischen Setting von Kinderpatenschaften.

Nina Brendel konzentriert sich in ihrer qualitativ-inhaltsanalytischen Studie auf Schülerinnen und Schüler, die sich im Geographieunterricht mit globalen Inhalten auseinandersetzen. Sie beschäftigt sich mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden von Reflexionsprozessen und die für sie prägenden Einflussfaktoren. Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihres praktischen Nutzens für Lehrkräfte diskutiert.

Sonja Richter fasst die Ergebnisse einer ebenfalls qualitativ-inhaltsanalytischen Studie zu Lernerfahrungen junger Erwachsener zusammen, die an einem entwicklungspolitischen Freiwilligendienst im globalen Süden teilgenommen haben. Aus dem empirischen Material werden vier typische Lernerfahrungsmuster herausgearbeitet. Die Autorin diskutiert daran anschließend blinde Flecken entwicklungspolitischer Argumentationen im Kontext weltgesellschaftlichen Lernens.

Gisela Wohlfahrt analysiert am Beispiel entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Myanmar Defizite und Potenziale der Übertragbarkeit europäischen Lehrmaterials für Global Citizenship Education (GCED) vor dem Hintergrund einer postkolonialen Theorieperspektive und diskutiert, inwieweit mit Bildungsmaterialien der GCED kontextsensibel umgegangen werden sollte.

Jörg Stratmann, Gregor Lang-Wojtasik und *Ronja M. Erichsen-Morgenstern*, stellen eine onlinebasierte Lernumgebung internationaler hochschuldidaktischer Zusammenarbeit zwischen japanischen und deutschen Studierenden vor. Es geht um diskursive Angebote im Schnittfeld von Medienkompetenz und Globalem Lernen. Berichtet werden erste Ergebnisse zu den Lernerfahrungen der teilnehmenden Studierenden.

Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen

Sabine Lang, Annette Scheunpflug
und Gregor Lang-Wojtasik
Bamberg/Weingarten, Februar 2018

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/ Claudia Bergmüller

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Markus Ziebarth (Rezensionen), Susanne Horn und Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Treml (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

Aktuell in der Redaktion: Achim Beule, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Maike Rösmann: roesmann@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: Concept of training. Wooden bookshelf in form of globe. Science about locality. Geography. A human have more knowledge, ©studiovin, www.shutterstock.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,–, Einzelheft EUR 8,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

41. Jahrgang, Heft 1, 2018
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

1'18

Themen

4 **Marina Wagener**
Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde

10 **Nina Brendel**
Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern. Eine qualitative Studie

17 **Sonja Richter**
Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden

23 **Gisela Wohlfahrt**
Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar

29 **Jörg Stratmann/Gregor Lang-Wojtasik/ Ronja M. Erichsen-Morgenstern**
Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung

Porträt

34 Zeitschriften zu Global (Citizenship) Education

VIE

36 Neues aus der Kommission/Seminar: Frauen in Konflikten/ Studientag Inlandsförderung/Weiterbildung Global Teacher

40 Rezensionen

47 Schlaglichter

WAXMANN

Gisela Wohlfahrt

Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der internationalen Bildungszusammenarbeit

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern mit von eurozentrischen Perspektiven geprägte Lehrmaterialien eine politische Bildungsarbeit unter der Berücksichtigung kritischer postkolonialer Perspektiven im außereuropäischen Kontext betrieben werden kann. Gegenstand der Analyse sind ausgewählte Lehrmaterialien, die durch das Engagement der internationalen Bildungszusammenarbeit in Myanmar zur Verfügung gestellt werden. Sich an den zentralen Argumenten der kritischen postkolonialen Theorie orientierend, werden die Defizite und Potenziale des Materials sowie dessen Rezeption und die Rolle der Lehrkraft diskutiert. Die ausgewählten Kapitel des Materials beziehen sich auf die Vermittlung der als universell geltenden Menschenrechte, den Kontraktualismus der europäischen Aufklärung und die bürgerliche Partizipation in einer Demokratie europäischen/US-amerikanischen Vorbildes. Obwohl sich das Material zunächst teilweise als ungleiche Machtverhältnisse reproduzierend erweist, ist dessen Eignung nicht als per se ungeeignet zu bewerten. Es wird aufgezeigt, von welchen Faktoren eine verantwortungsvolle politische Bildungsarbeit, die im Sinne einer GCED, die unter anderem Handlungsoptionen auf lokaler, regionaler und globaler Ebene vermittelt, abhängig sein kann.

Schlüsselworte: *postkoloniale Theorie, politische Bildung, Global Citizenship Education*

Abstract

The present article addresses the question in how far teaching materials shaped by Eurocentric perspectives are applicable for political education in extra-European regions whilst taking into account critical postcolonial perspectives. Object of the analysis are specific teaching materials provided by international development agencies in Myanmar. In this article, the deficits and potential of the materials as well as their reception and the role of the teacher are discussed in the context of critical postcolonial theory. The selected chapters pertain to the conveying of the Universal Declaration of Human Rights, contractualism as it originated during the European Enlightenment, and civic participation as put into practise in European/US-American democracies. Although the material reproduces postcolonial power relations to some extent, it should not per se be classified as inappropriate. The decisive factors for a responsible political education in accord with the GCED, which supplies opportunities for action on the local, regional, and global level, are illustrated.

Keywords: *postcolonial theory, civic education, global citizenship education*

Einleitung

Politische Bildung wird weltweit als wichtiges Instrument zur Lösung zahlreicher, vor allem auch sozialer Herausforderungen erachtet. Für die Bildungsarbeit im 21. Jahrhundert gewinnen die Ausweitung des politischen Raumes und die Wahrnehmungsfähigkeit diverser Perspektiven – im Sinne einer *Global Citizenship Education (GCED)* – zunehmend an Relevanz. Ausschlaggebend hierfür sind grenzüberschreitende Entwicklungen und deren Auswirkungen auf den Alltag der Menschen, was mit dem Bedarf der Förderung der eigenen Meinungsbildung und Handlungsfähigkeit einhergeht. So auch in Myanmar[1], wo interne Veränderungen von Ereignissen und Einflüssen außerhalb der Landesgrenzen beeinflusst werden.

Achtsamkeit ist jedoch geboten, wenn im außereuropäischen Kontext Bildungsinhalte verbreitet werden, die westlich geprägte Vorstellungen, Werte und Normen als einzige Wahrheit und weltweit geltend vermitteln. Vanessa Andreotti, Development/Citizen Education Forscherin, warnt: "If educators are not 'critically literate' to engage with assumptions and implications/limitations of their approaches, they run the risk of (indirectly and unintentionally) reproducing the systems of belief and practices that harm those they want to support" (Andreotti, 2006a, S. 49f.).

Mit dieser Herausforderung sah ich mich im Frühjahr 2014 konfrontiert, als ich als Dozentin für *Active Citizenship* bei einer myanmarischen Nichtregierungsorganisation (NRO) in Rangun arbeitete. Mit dem Ziel das kritische Denken der Studierenden zu fördern, wurde mir Lehrmaterial zur Verfügung gestellt, dessen Inhalte auf den Erfahrungen und Traditionen der politischen Bildungsarbeit im europäisch/US-amerikanischen Kontext basierten.

In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, inwiefern der Unterricht mit diesen Materialien in einem außereuropäischen Kontext wie Myanmar dem Anspruch einer *Global Citizenship Education (GCED)* gerecht werden kann bzw. sollte.

Im Sinne einer *GCED*, welche den Anspruch hat, der Reproduktion postkolonialer Perspektiven und ungleicher Machtverhältnisse entgegenzuwirken (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2014), orientiere ich mich an den zentralen Argumenten der kritischen postkolonialen Theorie (Danielzik, Kiesel & Bendix, 2013): (1) Geschichtslosigkeit, (2) Othering, (3) Rassialisierung, (4) Entwicklung, Moderne und Kapitalismus. Untersuchungsgegentand sind drei ausgewählte Teilkapitel aus dem Lehrbuch, das mir zur Verfügung stand sowie die durch mich beobachtete Rezeption der Inhalte. Die Auswahl der Teilkapitel orientiert sich am Ausmaß der eurozentrischen Prägung der Inhalte und dem daraus resultierenden, bei der Zielgruppe ausgelösten, Irritationsgrad. Die Kapitel beziehen sich auf die Vermittlung der als universell geltenden Menschenrechte, des Kontraktualismus der europäischen Aufklärung und der bürgerlichen Partizipation in einer Demokratie europäischen/US-amerikanischen Vorbildes.

Global Citizenship Education

Im Zuge der Entkolonialisierung in den 1950er und 1960er Jahren sowie als Reaktion auf die Auswirkungen und Herausforderungen der Globalisierung, wurde die pädagogische Praxis stetig an neue Anforderungen angepasst. Im deutschsprachigen Raum wurden Konzepte wie die Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik entwickelt und zu Beginn der 1990er Jahre im Konzept des *Globalen Lernens* vereint (Scheunpflug, 2017). Im angelsächsischen Raum wurden zeitgleich die Konzepte *Development Education* und *Active Citizenship* entwickelt, wobei hier die Stärkung der Handlungskompetenzen der Bürgerinnen und Bürger einen Schwerpunkt darstellt.

Auch für die internationale Gemeinschaft wurde die Förderung eines globalen Bewusstseins ein zentrales Anliegen, was sich in der weltweiten UN-Dekade *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE*) widerspiegelt (2005 bis 2014). Mit dem seit dem Jahr 2012 kommunizierten neuen bildungspolitischen Denkrahmen *Global Citizenship Education (GCED)* sollen nun zusätzlich das Gefühl der Mitverantwortung gestärkt sowie praktische Handlungsoptionen auf unterschiedlichen Wirkungsebenen aufzeigt werden. Dem Bedarf nach einer *GCED* wurde im Jahr 2015 mit deren Aufnahme in die *United Nations Sustainable Development Goals* (SDGs oder auch Agenda 2030) Nachdruck verliehen (SDG Bildungsziel 4.7).

GCED wird häufig als *umbrella term* definiert, der alle genannten Ansätze in sich vereint, um das Aktivieren zum friedfertigen politischen Handeln und Engagement mit globalem Verständnis zu erweitern (Education Above All, 2012). Hierbei gilt der Anspruch, dass Inhalte und Methoden jeweils an den regionalen Kontext und individuelle Möglichkeiten angepasst werden (Grobbauer, 2017). Es sollen Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen sowie Handlungen gefördert werden, welche Individuen erlauben, informierte Entscheidungen zu treffen und aktive Rollen auf lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene wahrzunehmen. Jugendliche sollen systematisch auf das Weltbürgerdasein vorbereitet werden und dazu befähigt werden, multiple Perspektiven einzunehmen (Wintersteiner et al., 2014).

Obwohl sich zahlreiche Bildungsministerien in Europa bereits seit Jahren mit den neuen Anforderungen auseinandersetzen, scheint in Schulen bisher jedoch noch das Nationale Priorität zu haben, sodass Landesgeschichten kaum im regionalen oder gar globalen Kontext betrachtet werden (*Global Education Network Europe* (GENE), 2001; Kennedy & Brunold, 2012). Dies ist auch in Südostasien der Fall, wo sich die *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN), angelehnt an das Vorbild der Europäischen Union (EU), seit dem Jahr 2009 verstärkt für die Förderung eines südostasiatischen Citizenship Verständnisses (ASEANness) einsetzt (Shibuya, 2015). In Myanmar dominierte bis in das Jahr 2015 das Militärregime den Bildungssektor, sodass Politische Bildung lediglich informell, beispielsweisegefördert von zivilgesellschaftlichen oder internationalen Akteuren, angeboten wurde.

Postkoloniale Theorie und ihre Analyseinstrumente

Vanessa Andreotti, *Global-Education*-Expertin an der University of British Columbia inVancouver, ist überzeugt davon, dass uns die Thesen der kritischen postkolonialen Theorie dabei helfen können, eurozentrische Perspektiven und das immanente Selbstverständnis der kulturell überlegenen Europäer/-innen zu überwinden (Andreotti, 2006b). Nikita Dhawan, Feministin und Vertreterin der postkolonialen Theorie, bekräftigt dies mit der Aussage, dass die postkoloniale Theorie ein „Set diskursiver Praktiken" (Castro Varela & Dhawan, 2016, S. 17) liefere, dasWiderstand gegen kolonialistische Ideologien und Hinterlassenschaften ermögliche.

Die Berücksichtigung der wechselseitigen wirtschaftlichen und kulturellen Interdependenz von Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern ist entscheidend für die Befähigung hin zu einem/einer global denkenden und handelnden Bürgerin bzw. Bürger. Dies bedeutet für die Bildungspraxis, dass das Selbstverständnis der Überlegen- und Unterlegenheit ins Wanken gebracht werden muss. Eurozentrische Perspektiven und die seit der Kolonialisierung praktizierten Ungerechtigkeiten sollten berücksichtigt und diskutiert werden. Für Lehrkräfte heißt dies, dass multiple Perspektiven eingenommen und hinterfragt werden müssen: Die der Zielgruppe, des Herausgebenden des Unterrichtsmaterials, des Staates und die Perspektive der Lehrkraft. Das parallele stetige Aneignen von neuem Wissen erscheint hierfür essenziell.

Im Folgenden wird die zentralen Thesen der postkolonialen Theorie vorgestellt, wobei sich an der Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit? – Eine postkoloniale Analyse von Materialien der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland" (Danielzik et al., 2013) orientiert wird. Diese beziehe ich anschließend auf die ausgewählten Teilkapitel.

Geschichtslosigkeit: Die europäischen Kolonialmächte deklarierten ihre Herrschaftsgebiete als geschichtsfrei, denn wo nichts ist, da kann auch nichts zerstört oder bewahrt werden (Castro Varela & Dhawan, 2016). Auch die einheimischen Gesellschaften Myanmars wurden gewaltsam in das westliche ökonomische System des Britischen Empires integriert. Die daraus resultierenden, bis heute andauernden kriegerischen Auseinandersetzungen brachten den Verfall des Bildungssystems mit sich (Grein, Köster & de Trong, 2014). Durch mündliche Überlieferungen kannte meine Zielgruppe eine Geschichte ihrer ethnischen Gruppe (*Shan*), jedoch keine darüber hinausreichende regionale oder nationale Geschichte.

Othering (Veränderung): Um die Ausbeutung der Kolonien zu rechtfertigen, wurden Einheimische als *anders* (z.B. primitiv, barbarisch) deklariert und kommuniziert. Dieses *Othering*, die systematische Entmenschlichung der Einheimischen, wurde mit Publikationen westlicher Schriftsteller/-innen, Akademiker/-innen und Administrationspersonal kontinuierlich reproduziert (Castro Varela & Dhawan, 2016)[2]. Die indische postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak argumentiert, dass dieser Unterdrückung durch die Pluralisierung der „Kampfschauplätze" der Geschichte entgegengewirkt werden kann (Dhawan, 2013). Durch die bewusste multiperspektivische Betrachtung und das Verlernen des Angelernten kann den *Subalternen* Gehör verschafft werden. *Subalterne* bestehen laut Dhawan als soziale Konstruktionen: „It has been proposed that migrants in the postcolonial German-speaking context can be understood to be subalterns, who cannot be heard by the hegemonic dominant culture" (Dhawan, 2007).

Rassialisierung: Auch die „Idee der ‚Rasse' wurde erfunden, um Menschen zu entmenschlichen, um sie schamlos zu bestehlen, sie auszubeuten und zu versklaven" (Marmer & Sow, 2015, S. 16, Herv. im Original). Diese Instrumentalisierung besteht bis heute weiter. Theodor W. Adorno unterstrich dies im Jahr 1955 mit der Aussage: „Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch" (Adorno, 1955, zit. nach Danielzik et al., 2013, S. 16f.). Auch in Myanmar ist der Begriff „Rasse" sensibel zu verwenden, denn die gegenseitige Bekämpfung der *national races* (in Myanmar: taingyintha) bildet eine zentrale Konfliktlinie. Bis heute kann deshalb von einer Hierarchisierung der Gesellschaft gesprochen werden, was zu einer starken Benachteiligung der überwiegend muslimischen *Rohingya* führte (Cheesman, 2017).

Entwicklung, Moderne und Kapitalismus: Aus europäischer Perspektive werden die Lebensweisen und Standards der westlichen Industriestaaten stets als modern, weiter entwickelt und erstrebenswert erachtet, während die außereuropäische Entwicklung als Nachholen der europäischen Stadien interpretiert wird (Danielzik et al., 2013). Es ist essenziell, ungleiche Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren und die systematische Ausbeutung des Globalen Südens, durch welche der Reichtum des Globalen Nordens möglich wurde, einzubeziehen (Castro Varela & Dhawan, 2015). Auch muss respektiert werden, dass der westliche Einfluss und dessen Einmischung nicht zwangsläufig willkommen sind, sondern auch als Gefahr für die eigene Kultur, Traditionen und Werte wahrgenommen werden kann.

Darstellung des Kontexts und des Lehrmaterials

Die in diesem Beitrag untersuchten Teilkapitel des Lehrmaterials stammen aus dem Lehrbuch „Active Citizenship – A Civic Education Course for Myanmar" (Mote Oo, 2013a) für erwachsene Studierende aus und in Myanmar. Die Herausgebenden des durch internationale Geldgeber finanzierten Lehrbuchs sind zwei Politikwissenschaftler aus dem angelsächsischen Raum, die sich bereits seit dem Jahr 2007 in Myanmar im Bildungsbereich engagieren. Im Jahr 2013 gründeten sie die NRO *Mote Oo*.

Zum Zeitpunkt des Unterrichts, im Frühjahr 2014, regierte noch das autoritäre Militärregime in Myanmar. Die Zielgruppe bestand aus neun ausgewählten jungen Frauen und elf Männern aus dem vom Bürgerkrieg betroffenen Staat der *Shan (national race)*. Die meisten hatten zuvor niemals ihr Dorf verlassen, eine/n Europäer/-in gesehen oder das Internet genutzt. Die Bildungseinrichtung in Rangun war Teil eines Netzwerks der Gemeinschaft der *Shan*, welches sich durch *Peer-to-Peer-Education* für die Verbesserung der Lebenssituation im Shan Staat einsetzt. Der Unterricht fand an sechs Tagen die Woche in einem Wohnviertel Ranguns statt.

Das Lehrbuch *Active Citizenship* besteht aus den vier Kapiteln Citizenship, Community, Participation und Action Plan. Zu Beginn eines jeden Kapitels werden die Lernziele *Knowledge, Skills* und *Values* aufgeführt. Diese drei Komponenten der Civic Education wurden im angelsächsischen Sprachraum entwickelt und werden auch im Kontext von GCED verwendet (Grobbauer, 2017).

Die für das Lehrbuch verwendeten Quellen stammen überwiegend aus der westlichen Welt: dem Vereinten Königreich Großbritannien (7), den Vereinigten Staaten von Amerika (4), von den Vereinten Nationen (4), aus dem Kontext der Europäischen Union (2) und Australien (1). Diese bilden somit die Grundlage für das Modul zur Politischen Bildung in Myanmar.

Im Vorwort des zum Lehrbuch dazugehörigen Teacher Books erklären die Herausgebenden: "*Whoever you are and wherever you are working, we trust there will be something for you in this module. We hope you will develop the ideas in the module to meet your own needs and those of the people you work with. There is no 'right' way to use Active Citizenship, it is a flexible resource. You do not need to follow every word of the book, it should be used to match the needs of your learners*" (Mote Oo, 2013b, S. 2).

Diese Anmerkung verdeutlicht, dass kein Anspruch auf Ganzheit oder eine einzige Wahrheit besteht. Die kritische Auseinandersetzung wird somit angeregt, jedoch wird versäumt auf die Herkunft der Informationen hinzuweisen. Kritisch erscheint deshalb, dass die Inhalte aus Mangel an Möglichkeiten zur Hintergrundrecherche und fehlenden Impulsen als unumstritten kommuniziert werden könnten.

Unterrichtserfahrung, Analyse und Diskussion

Im Folgenden werden die Inhalte und die Rezeption der drei ausgewählten Teilkapitel des Lehrbuchs (Mote Oo, 2013a) beschrieben und diskutiert. Die Auswahl der Kapitel erfolgte nach dem Ausmaß an Irritation, die die jeweiligen Inhalte bei der Zielgruppe hervorriefen, sowie nach der Dichte an Informationen europäischen Ursprungs.

Die (universellen) Menschenrechte

Im Lehrbuch werden die Menschenrechte in Form der *Universal Declaration of Human Rights* (UDHR) vorgestellt sowie die Rechte und Pflichten eines Bürgers/einer Bürgerin in einer Demokratie europäischen/US-amerikanischen Vorbilds beschrieben. Kritikerinnen und Kritiker argumentieren, es handele sich somit um eine postkoloniale Zivilisierungsmission, getarnt als ethischer Akt. Castro Varela und Dhawan (2015) beispielsweise bezeichnen die Menschenrechtsbildung als Amnesie des Westens, da sich hierbei jene, die noch vor wenigen

Jahrzehnten die Menschen im Globalen Süden ausbeuteten und ermordeten, heute dazu berufen fühlen, Unrecht im Globalen Süden anzuklagen.

In Myanmar genoss ein Großteil der Bevölkerung bislang keine Rechtsicherheit. Dass es neben den juristisch verbrieften Rechten, auch universelle, für alle Menschen geltende moralische (nicht verpflichtende) Rechte geben sollte, erschien den Studierenden absurd. Vor allem dann, wenn der universelle Anspruch der UDHR vorgestellt und sogleich wieder aberkannt wird: „*'Right' and 'wrong' are different in different countries and cultures, and critics say that having one set of rules for the whole world does not reflect its diversity*" (Mote Oo, 2013a, S. 12).

Ohne europäisches Kontextwissen zur Entstehungsgeschichte der UDHR kann jedoch auch deren symbolische Bedeutung für Europa/US-Amerika nicht nachvollzogen werden (die Erfahrung des Holocaust und die Mahnung „never again"). Problematisch ist zudem, dass im gesamten Lehrbuch Unklarheit darüber herrscht, auf wen die Zuschreibungen uns und wir genau zutreffen. Formulierungen wie „*our modern understanding of human rights…*" (Mote Oo, 2013a, S.12) werfen unzählige Fragen auf, welche zu zeitintensiven Exkursen führen (Wer ist wir? Was bedeutet modern? Ist traditionell schlecht?). Ob es sich um die Perspektive der Herausgebenden handelt, der Menschen in Myanmar als Gesamtheit, der Studierenden oder auch der Menschheit global gesehen, ist ungewiss. Anzunehmen ist, dass hier eine bestimmte Lesart, voraussichtlich die westliche, als selbstverständliche Wahrnehmung gilt. Es bleibt gänzlich in der Verantwortung der Lehrkraft mit dieser eurozentrisch geprägten Position verantwortungsvoll umzugehen.

Auch die Formulierungen der UDHR führten zu Irritationen. Zum Beispiel, dass ein Individuum ein Recht darauf hat, adäquat zu leben, Privatheit zu genießen und frei von Umweltverschmutzung zu sein. In Myanmar steht die Gemeinschaft, nicht das Individuum im Vordergrund. Eine Studierende warf ein, es ginge doch im Grunde um die Achtung der Menschenwürde, welche in der traditionellen buddhistische Lehre im Großen und Ganzen dieselben moralischen Werte und Haltungen beinhalte. Mouffe (2014) argumentiert ähnlich, denn die UDHR „sei eine kulturspezifische Art und Weise, der Menschenwürde Geltung zu verschaffen, und es wäre eine Anmaßung, diese zur einzig legitimen zu erklären" (S. 60). Die Herausgebenden schenkten der buddhistischen Lehre keine Aufmerksamkeit. Warum, ob aus Unwissenheit oder Gewohnheit, bleibt unklar.

Dieser Form des *Otherings* und der Geschichtslosigkeit begegnete ich mit einem ausgedehnten Exkurs, bei welchem wir einen mehrere Meter langen Zeitstrahl mit drei Einflussebenen erstellten. Während ich die größten Wendungen der Nationalgeschichte des Staates Myanmar unterrichtend aufzeichnete, ergänzten Studierende lokale Ereignisse und Entwicklungen. Zuletzt fügte ich internationale Einflüsse hinzu, wozu beispielsweise auch das wirkungsvolle und fortwährende Appellieren der internationalen Gemeinschaft zur Einhaltung der Menschenrechte zählt.

Achtsamer und didaktisch schlüssiger wäre es, die UDHR als eine Errungenschaft und als ein Sinnbild für europäische Werte und Standards in Europa und der westlichen Welt vorzustellen, sowie dazu einzuladen, diese Werkzeuge selbst zu nutzen und nach Bedarf anzupassen. Hilfe für mehr Identifikationsmöglichkeiten bietet die *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN) und deren für die Region eigens angepasste Menschenrechtsdeklaration aus dem Jahr 2012 (ASEAN, 2012). Durch die zusätzliche Herstellung von Parallelen zur buddhistischen Lehre könnten Bedenken bezüglich einer *civilizing mission* ausgeräumt werden. Die Besprechung der drei Ideen – UDHR, buddhistische Lehre, ASEAN Menschenrechte – würde aufzeigen, dass es Unterschiede in der Umsetzung gibt, es jedoch allen Menschen letztlich um die Menschenwürde geht.

Für die in Myanmar lebende muslimische Minderheit der *Rohingya* zeigten die Studierenden wenig Mitgefühl, da auch an den *Shan* seit Jahrzehnten Menschenrechtsverletzungen (Arbeitslager, Vertreibung, Vergewaltigung) durch Rebellen und das Militär verübt werden. Indem ich auf lokale und national vorherrschende Rassismen mit friedenspädagogischen Methoden einging, konnte ich den Abbau manifestierter Vorurteile und Stereotype unterstützen.

Die Social Contract Theory

Im Lehrbuch wird die Funktionsweise der Demokratie mit Hilfe eines Gedankenexperimentes der beiden Philosophen John Locke und Thomas Hobbes eingeführt, was sehr abstrakt und belehrend wirkt. Ausgangslage für ihr Denken war die europäische Aufklärung, die für die Menschen in Myanmar keine spürbare Relevanz hat – weder damals noch heute. Politik- und Demokratiekritikerin Chantal Mouffe (2014) argumentiert: „Dieses Demokratiemodell ist für unsere Lebensweise grundlegend und es verdient zweifellos unsere Loyalität, aber es gibt keinen Grund, es als einzig legitime Organisationsform menschlicher Koexistenz darzustellen und zu versuchen, es dem Rest der Welt aufzuzwingen" (S. 58).

Näher an deren Lebenswirklichkeit der Zielgruppe sind beispielsweise die Friedensverhandlungen der Minderheiten im Land mit der myanmarischen Regierung, ein Prozess, bei dem die Konditionen eines aktuellen *Social Contracts* ausgehandelt werden. Sich bereits im Demokratisierungsprozess befindliche Staaten Südostasiens, wie beispielsweise Thailand oder Indonesien (beliebte Studienorte für junge Myanmar/-innen), könnten ebenso als Modelle genutzt werden. Bedauerlich ist zudem, dass der Zielgruppe durch das im Buch verwendete Kontraktualismus-Beispiel suggeriert wird, dass lediglich weiße gelehrte Männer politisches Potenzial aufweisen, während heute die Myanmarin und Friedensnobelpreisträgerin *Aung San Suu Kyi* eine der mächtigsten Rollen des Staates erfüllt.

Im myanmarischen Kontext sind der Kontraktualismus und die UDHR Beispiele, von denen gelernt werden kann. Die ehemaligen Kolonien mögen heute auf die Werte der europäischen Aufklärung angewiesen sein und müssen diese laut Spivak vom Westen akzeptieren, jedoch sollten sie diese auch in Frage stellen dürfen und auf ihre eigene Art und Weise nutzen können (Castro Varela & Dhawan, 2015). Welche Form die myanmarische Demokratie annehmen wird, bleibt offen und sollte auch im Unterricht als Angelegenheit der Menschen in Myanmar besprochen werden.

Eurozentrische Darstellungen und Handlungsoptionen

Obwohl das Lehrbuch für Studierende in Myanmar konzipiert wurde, stammen einige bildliche Darstellungen aus dem europäisch/US-amerikanischen Kontext, beispielswiese zur Veranschaulichung der Möglichkeiten bürgerlicher Partizipation in einer Demokratie. Mehr als die Hälfte der dargestellten beispielhaften Partizipationsmöglichkeiten mussten zunächst erklärt werden, bevor fruchtbare Parallelen zum myanmarischen Kontext gezogen werden konnten. Wenn die Lehrkraft den europäischen Kontext jedoch nicht kennt, verliert die Darstellung an Nutzen.

Nachdem die Partizipationsmöglichkeiten erklärt worden waren, berichteten die Studierenden enthusiastisch von ihrem Wirken in den Gemeinschaften zuhause. Unter anderem bedingt durch die Auswirkungen des Bürgerkrieges und die Einschnitte im Bildungssystem, war Engagement für die Mitglieder der Gemeinde eine Selbstverständlichkeit. Was den Studierenden unklar war, war die Verortung ihres (bürgerlichen) Engagements (z.B. Lehrtätigkeit, biologisch nachhaltiger Anbau von Nahrungsmitteln, Verteilung von Nahrungsmitteln, Mitgliedschaft in Gremien) im gesamten Wirkungsspektrum eines sich entwickelnden myanmarischen Bürger/-innen/selbstverständnisses. Dass jede/r Einzelne von ihnen zudem Einflussmöglichkeiten auf nationaler, regionaler und internationaler Ebene haben kann, war neu für die Studierenden.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnis, entschied ich mich für einen Exkurs zu ausgewählten Millenniumsentwicklungszielen der UN. Die Studierenden erstellten Plakate, auf denen Herausforderungen und Handlungsoptionen dargestellt wurden. Weitere Exkurse, Projekttage und Workshop-Einheiten ermöglichten das Veranschaulichen lokaler Einflussmöglichkeiten für globale Herausforderungen. Exemplarisch sind hier Projekttage über die Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels, sowie über die Vermittlung von Verhandlungskompetenzen zur kooperativ/friedfertigen Ansprache von lokalen Entscheidungsträgern zu nennen.

Schlussfolgerungen

Die vorliegende Analyse und Diskussion zeigt am Beispiel informeller Bildungsangebote der internationalen Bildungszusammenarbeit in Myanmar, dass Politische Bildung im Sinne einer *Global Citizenship Education (GCED)* auch mit primär europäisch ideengeschichtlich geprägten Inhalten möglich ist. Dass bei den als Untersuchungsgegenstand zur Verfügung stehenden Materialien eine westliche Zivilisierungsmission mitschwingt, zeigt sich insbesondere in den fahrlässig oder bewusst verwendeten Zuschreibungen wie *unser* und *wir* sowie *modern* und *traditionell*. Es wird jedoch deutlich, dass Lehrkräfte der Reproduktion postkolonialer Perspektiven und ungerechter Machtverhältnisse durch Achtsamkeit und das zur Diskussion stellen von Sachverhalten bewusst entgegenwirken können.

Die Arbeit von NROs wie *Mote Oo*, die (kostenfreie) Materialien für politische Bildungsarbeit in politisch fragilen Kontexten zur Verfügung stellen, ist essenziell. Entscheidend bei der Vermittlung der Inhalte ist jedoch, dass die ‚*Masters Tools*', wie Spivak diese nennt, weder ‚übergestülpt' werden (im außereuropäischen Kontext), noch als einzig richtige und globale Strategie kommuniziert werden (in der westlichen Welt), sondern als Optionen oder Hypothesen angeboten und diskutiert werden. Wenn die Inhalte zur Diskussion gestellt werden, können Irritationen besprochen und Räume für die Akzeptanz verschiedener Perspektiven geschaffen werden. In den Worten der Herausgebenden des Lehrbuchs: "*There is no 'right' way to use Active Citizenship, it is a flexible resource. You do not need to follow every word of the book, it should be used to match the needs of your learners*" (Mote Oo, 2013b, S. 2). Jeder Kontext und jede Zielgruppe erfordert die Konfrontation und Berücksichtigung einzigartiger Spannungsfelder und differenter multipler Perspektiven. Denn wir alle leben in einer postkolonialen Welt, im Globalen Süden ebenso wie im Globalen Norden.

Paul Mecheril (2015), Professor für Interkulturelle Bildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, argumentiert, dass der Begriff des *Otherings* beispielsweise auch für in unserer Zeit gegenwärtige, postkoloniale migrationsgesellschaftliche Verhältnisse relevant sei. Die fortschreitende Betonung der Eigenschaften Geflüchteter oder Asylbeantragender wird seiner Meinung nach von zahlreichen Akteuren unterschiedlicher Ebenen der Gesellschaft geprägt: „Die Subjektivierungspraktiken, mit denen wir es zu tun haben, haben für bestimmte Subjekte alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen" (Mecheril, 2015, S. 2). Unterscheidungen führen zu Unter- und Überordnung, zur Zuteilung von Chancen oder auch deren Unzugänglichkeit.

Wichtig erscheint deshalb, unabhängig vom regionalen Kontext, dass in der politischen Bildungsarbeit Raum für thematische Erweiterungen und Exkurse geschaffen wird. Bislang zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterialien greifen noch selten grenzübergreifende Themen wie das Weltklima, Nachhaltigkeit und Handlungsoptionen für das Individuum auf. Ebenso ist die Einbeziehung und Wertschätzung des indigenen, nationalen und regionalen sowie im multikulturellen Klassenzimmer existierenden Wissensessenziell. Nur so kann die Reproduktion inhärenter postkolonialer Perspektiven überwunden werden. Denn es gilt den ‚Subalternen' Gehör zu verschaffen und zu realisieren, dass es niemals nur eine Geschichte zu einem Ort gibt. Nur dann sind wir in der Lage Zusammenhänge und faszinierende Ausprägungen unserer Realität zu verstehen (Adichie, 2009).

Von erheblicher Relevanz ist deshalb auch die Kompetenz der Lehrkraft. Die notwendige Selbstsicherheit für das Fördern kritischen Denkens erfordert ein umfassendes Basiswissen. Ebenso hängt der Erfolg eines jeden Bildungsangebotes vom Interesse, der Bereitschaft und der Beteiligung der Zielgruppe ab.

Die verantwortungsvolle und erfolgreiche Vermittlung Politischer Bildung im Sinne einer *GCED* im inner- und außereuropäischen Kontext – insbesondere auch die Erweiterung des politischen Raumes und ein damit verbundenes aktiv ausgeübtes Verantwortungsgefühl gegenüber Mensch und Natur auf nationaler, regionaler und globaler Ebene – hängt demzufolge von den folgenden Faktoren ab:

1. Qualität der zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien
2. Belesenheit, Reflexionsfähigkeit und Flexibilität der Lehrperson
3. Extern produziertes Wissen darf nicht als Tatsache, sondern sollte als Hypothese präsentiert werden

4. Beispiele und Ideen aus der Region müssen gleichberechtigt präsentiert werden und zur multiperspektivischen Auseinandersetzung anregen
5. Perspektiven müssen eindeutig formuliert sein (*unser* und *wir*)
6. Achtsamkeit ist geboten mit Wertungen wie *modern* und *traditionell*
7. Nahebringen von verschiedenen Wirkungsebenen und Handlungsoptionen – lokal, national, regional und global
8. Erforschende, kreative und experimentelle Methoden sowie kompetenzorientiertes Lernen sollten das lehrkraftzentrierte Unterrichten ergänzen
9. Voraussetzung der Bereitschaft der Zielgruppe

Anmerkungen

1 Das Militärregime änderte den Landesnamen im Jahr 1989 in „Union Myanmar", um sich vom durch die Kolonialmacht England gegebenen Landesnamen Birma/Burma zu distanzieren. Die Vereinten Nationen und die meisten Minderheiten akzeptieren den neuen Namen.

2 Nachgewiesen durch Edward Saids Werk „Orientalismus" (1979).

Literatur

Adichie, C. N. (2009). *The Danger of A Single Story. TED Talk online.* Zugriff am 14.02.2018 https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript

Andreotti, V. (2006a). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review, 3*, 40–51.

Andreotti, V. (2006b). *The contributions of postcolonial theory to development education.* DEA Thinkpieces. University of British Columbia: Development Education Association.

Association of South East Asian Nations (ASEAN) (2012). *ASEAN Human Rights Declaration*. Zugriff am 05.12.2017 http://aichr.org/documents/

Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung*, Cultural Studies Bd. 36 (2. überarbeitete Auflage). Bielefeld: transcript.

Cheesman, N. (2017). How in Myanmar „National Races" Came To Surpass Citizenship and Exclude Rohingya. *Journal of Contemporary Asia, 47*(3), 461–483.

Danielzik, C., Kiesel, T., Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? – Eine postkoloniale Analyse von Materialien der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: glokal e.V.

Dhawan, N. (2007). *Can the Subaltern Speak German? And Other Risky Questions, Migrant Hybridism versus Subalternity.* Zugriff am 05.12.2017 http://translate.eipcp.net/strands/03/dhawan-strands01en#redir

Dhawan, N. (2013). Coercive Cosmopolitanism and Impossible Solidarities. Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences, *Special Issue: Human Rights between Past and Future. 22*(1), 139–166.

Education Above All (2012) (Hrsg.). *Education for Global Citizenship.* Quatar: Education Above All.

Grobbauer, H. (2017). Global Citizenship Education. In U., Klemm, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. überarbeitete Aufl. S. 115-119.). Ulm: Klemm und Oelschläger.

Inbaraj, J. , Kumar, S., Sambili, H. & Scott-Baumann, A. (2003). Women and citizenship in global teacher education: the global-ITE project. *Gender & Development, 11*(3), 83–92.

Marmer, E.& Sow, P. (2015). Rassismus, Kolonialität und Bildung. In E. Marmer, & P. Sow (Hrsg.), Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis (S. 14–25). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Mecheril, P. (2015). *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen.* Zugriff am 30.01.2018 https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen

Mote Oo (2013a). *Active Citizenship – A Civic Education Course for Myanmar, Student Book*. Rangun, Myanmar.

Mote Oo (2013b). *Active Citizenship – Teacher Book.* Rangun, Myanmar.

Mouffe, C. (2014). *Agonistik – Die Welt politisch denken.* Berlin: Suhrkamp Verlag.

Scheunpflug, A. (2017). Globales Lernen – Geschichte. In U. Klemm, & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. überarbeitete Aufl. S. 141–144.). Ulm: Klemm und Oelschläger.

Shibuya, M. (2016). Rethinking a conceptual framework for citizenship education in ASEAN countries. In K. J. Kennedy, & Brunold (Hrsg.), *Regional Contexts and Citizenship Education in Asia and Europe, Asia-Europe Education Dialogue* (S. 107–114). New York: Routledge.

Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* Basingstoke: Macmillan.

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft*, Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Gisela Wohlfahrt

ist Master of Arts Global Studies (2010), Akademische Politische Bildnerin (2017) und derzeit als Friedensfachkraft für das Evangelische Hilfswerk Brot für die Welt in Nepal tätig. In den vergangenen sieben Jahren arbeitete sie für verschiedene Organisationen in Deutschland und Asien mit Schwerpunkten in den Bereichen Kommunikation, Politische Bildung und Stärkung der Zivilgesellschaft.