

Obex, Tanja

Dekolonisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung - Stimmen jenseits der abyssal lines

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 104-115



Quellenangabe/ Reference:

Obex, Tanja: Dekolonisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung - Stimmen jenseits der abyssal lines - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 104-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335817 - DOI: 10.25656/01:33581; 10.35468/6177-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335817>

<https://doi.org/10.25656/01:33581>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Leibniz-Gemeinschaft

Tanja Obex

Dekolonisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Stimmen jenseits der *abyssal lines*¹

Abstract

Der Beitrag greift die Vorwürfe auf, dass *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) koloniale Kontinuitäten ignoriere und auf jenen epistemischen Voraussetzungen beruhe, die die Probleme, die sie lösen will, erst produziert hat. Es wird die These vertreten, dass *Storytelling* als dekoloniale Lehr- und Lernmethode zu einem *postabyssal thinking* (Santos 2018) beitragen kann. Am Beispiel eines Seminars für Studierende des Lehramts Musik wird veranschaulicht, wie ein Wissen nicht nur im universitären, sondern auch im schulischen Kontext angeregt werden kann, das globale Verantwortung als wesentlichen Bestandteil von BNE begreift.

Keywords: *postabyssal thinking*, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrer*innenbildung, Musikunterricht, *Storytelling*

Eine Zivilisation, die sich unfähig zeigt, die Probleme zu lösen, die durch ihr Wirken entstanden sind, ist eine dekadente Zivilisation.

Eine Zivilisation, die beschließt, vor ihren brennendsten Problemen die Augen zu verschließen, ist eine kranke Zivilisation.

Eine Zivilisation, die mit ihren eigenen Grundsätzen ihr Spiel treibt, ist eine im Sterben liegende Zivilisation.

(Aimé Césaire 2010/1950, S. 77)

1 Einleitung

Aktuelle globale Krisen führen dazu, dass der Begriff der Nachhaltigkeit noch stärker als bisher als Lösungsformel ökologischer, ökonomischer und sozialer Probleme propagiert wird. Bildungsinstitutionen bleiben von diesem Trend nicht unberührt, und die Implementierung globaler Nachhaltigkeitsstrategien in Bil-

¹ Ich danke Benjamin Jenichl für die Anmerkungen zu einer früheren Version des Textes.

dungsinstitutionen soll zur Herstellung einer gerechteren und lebenswerteren Welt auch für künftige Generationen beitragen (für den deutschsprachigen Raum bspw. BMBWF o.J.; BMZ 2016; educación 21 o.J.). Die Lehrer*innenbildung, die in der gesellschaftlichen Wissensproduktion eine Schlüsselposition einnimmt, kommt nicht umhin, sich mit Fragen der Bestimmung und Vermittlung von Nachhaltigkeit und mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)² auseinanderzusetzen. Haften dem Konzept BNE Rationalitäten des globalen Nordens an, verfängt sich das Denken in dem Denkstil (Fleck 1980), der die Probleme, auf die Nachhaltigkeit zu antworten verspricht, erst produziert hat. Aus einer globalen Perspektive lässt sich eine „unerhörte Zunahme der Ungleichheiten“ (Latour 2018, S. 30) beobachten. Zugunsten der ökonomischen Maxime Wachstum, Fortschritt und Optimierung werden ausbeuterische, extrahierende und exkludierende Praktiken gegenüber Menschen und Natur und damit koloniale Kontinuitäten legitimiert (Brocchi 2018; Obex & Scherrer 2022), und von einer Ausbalancierung ökonomischer, ökologischer und sozialer Interessen kann keine Rede sein. Die Erkenntnis, dass hegemoniale westliche Denkvoraussetzungen koloniale Praktiken verstetigen, scheint mir bedeutsam, und es müsste in Bezug auf BNE fortan in der Praxis der Lehrer*innenbildung darum gehen, mit diesen zu brechen und epistemisch ungehorsam (Mignolo 2012) zu sein. Wie aber kann Nachhaltigkeit als Thema in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen der Lehrer*innenbildung eingeflochten werden, um dieses Anliegen umzusetzen? Wie können Lehrkonzepte auf die geäußerte Kritik reagieren? Und auf welche Weise ist die schulische Weitergabe des Wissens möglich?

Das ist das Programm dieses Beitrages. Ich werde zunächst Kritikpunkte an BNE aus einer postkolonialen Perspektive skizzieren, bevor ich in einem zweiten Punkt grundsätzliche Überlegungen dekolonialer Denker*innen darstelle. Einen besonderen Stellenwert räume ich dabei Santos' *abyssal thinking* ein. Wie diese Ausrichtung programmatisch für die Konzeption eines Seminars für Musiklehrer*innenstudierende aufgegriffen werden kann und ein Beispiel für die Planung von Unterrichtseinheiten durch Studierende, die BNE Ziele berücksichtigen, zeige ich in einem letzten Schritt.

2 BNE und ihre blinden Flecken

Das Konzept BNE erfährt aufgrund einer weltpolitischen Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung eine immense Bedeutung, und die Nationalstaaten stehen seit der 2015 von den vereinten Nationen verabschiedeten Agenda 2030 unter Druck, es als Bildungsprogramm in Bildungsinstitutionen zu implementieren

2 Im Beitrag vertrete ich ein Verständnis von BNE, das über eine Umweltpädagogik, die sich vorwiegend mit der ökologischen Dimension von Nachhaltigkeit beschäftigt, hinausgeht.

und Angebote bereitzustellen, die Lernenden jene Kompetenzen vermitteln, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig erscheinen. BNE wird als lebenslanger Lernprozess verstanden, und Lernende sollen befähigt werden „informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandsfähige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren“ (UNESCO 2014, S. 12).

Neben der Kritik, in BNE einen Zusammenhang zwischen Pädagogik und einem ökonomisch-politischen Globalproblem herzustellen, der die Lösung globaler Krisen individualisiert (Danielzik 2013; Kehren 2016; Scherrer & Obex 2022), lautet Chandra-Milena Danielziks (2013) Diagnose, dass BNE bestehende Ungleichheitsverhältnisse reproduziere und stabilisiere. BNE Strategien maskieren gesellschaftliche Ungerechtigkeiten als Versuch, ökonomisches Wachstumsstreben mit ökologischem Schutz und der Herstellung (globaler) sozialer Gerechtigkeit in Gleichklang zu setzen, und „das eingeführte Narrativ der nachhaltigen (ökonomischen) Entwicklung glättet den Widerspruch zwischen stetigem Wachstum und Umweltschutz“ (Danielzik 2013, S. 30).

Stattdessen müsse Klimagerechtigkeit und globale sowie lokale soziale Gerechtigkeit zusammen gedacht werden (ebd.). Mit ihrem Lösungsansatz schlägt Danielzik in dieselbe Kerbe wie dekoloniale Denker*innen, wenn sie proklamiert, man müsse für die Konzeption von BNE „anfangen, unter den eigenen Füßen zu graben und sich auf den Weg begeben, einen aktiven Prozess des Verlernens des eigenen dominanten Wissens einzuleiten“ (ebd., S. 32). Sie kritisiert damit den universellen Charakter des modernen Entwicklungs- und Wachstumsimperativs, die Machtasymmetrien reproduzieren, und sieht postkoloniale Theorien als Ausweg. BNE dürfe die Geschichte des Kolonialismus nicht als eine abgeschlossene erzählen, in der die territoriale Dimension des Kolonialismus eine Überbetonung erfährt. Dafür müsste sich der Westen mit kolonialen Kontinuitäten sowohl auf einer materiellen als auch auf einer epistemischen Ebene auseinandersetzen, und es müsste sich eine Offenheit für andere Existenz- und Lebensweisen entwickeln, die sich von der Einsicht leiten lässt, dass das westliche Denken kein universelles ist.

Gemeinsam mit Madeleine Scherrer (2022) argumentiere ich, dass Nachhaltigkeit (und damit auch BNE) eine kulturelle Konstruktion ist, die auf problematischen Denkvoraussetzungen beruht. Mit diesen zu brechen wäre eine wesentliche Aufgabe von BNE, wenn es darum gehen soll, Ungerechtigkeiten und Ausbeutungsmechanismen von Menschen und Natur zu einem Ende zu bringen. Materialien, die für BNE bereitgestellt werden, geben wenig Spielraum, „um dominante Geschichtserzählungen, Wirtschaftsweisen, gesellschaftliches Zusammenleben und Politikformen anders zu denken, sie grundsätzlich infrage zu stellen oder aber alternative Erzählungen kennenzulernen“ (Danielzik 2013, S. 32). BNE müsse

zunächst dominante Wissensstrukturen und globale Machtverhältnisse und die eigene Verstrickung darin aufzeigen, um von dort aus alternative Narrative kennenzulernen. Speziell im Bereich dekolonialer Optionen finden sich Ansatzpunkte für die Entdeckung von Wissensbeständen und Lebensweisen, die gewohnte Zusammenhänge beunruhigen.

3 Von einem *abyssal thinking* zu einem *postabyssal thinking*

Der aus Martinique stammende Schriftsteller Aimé Césaire prangert in seinem 1950 erschienenen Pamphlet *Discours sur le colonialisme* den von Europa ausgehenden Kolonialismus an. Sprachgewaltig und leidenschaftlich trägt er Verbrechen an den Menschen des globalen Südens vor. Eduardo Galeano (2013/1971) und Frantz Fanon (2018/1981) rufen ähnliche Erfahrungen auf, und Enrique Dussel (2013) zeigt eindrücklich, wie die Moderne und die moderne westliche Philosophie mit dem Kolonialismus verwoben sind. Vertreter*innen postkolonialer Ansätze wie Edward Said (1978), Dipesh Chakrabarty (2000) oder Gayatri Chakravorty Spivak (2008) fragen nach der Bedeutung der Kolonialgeschichte für die Gegenwart und analysieren das Verhältnis von kolonialer Macht und Wissensproduktion, die bis heute in den ehemaligen Kolonien nachwirken. Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) zeigen, wie imperiale Lebensweisen und Kapitalismus eine sozial-ökologische Transformation vereiteln.

All diese Werke teilen ein Narrativ: die Gefahr des westlich modernen Denkens für ein ‚gutes‘ Leben für Mensch und Natur – die Gefahr eines Denkens, das die Grundlage für ausbeuterische, gewaltförmige und exkludierende Praktiken ist. Dieses Denken verschleierte *und* legitimiere koloniale Kontinuitäten, die es zu durchbrechen gilt – das ist die Programmatik dekolonialer Theoretiker*innen. Von besonderer Bedeutung sind neben den materiellen Auswirkungen der Kolonialgeschichte vor allen Dingen auch die epistemischen Voraussetzungen der Unterdrückung. Die Autor*innen rufen nicht nur marginalisierte Gruppen zum (epistemischen) Ungehorsam auf (Befreiungsphilosophie Dussels), sondern insbesondere der portugiesische Soziologe Boaventura de Sousa Santos adressiert in seinem *Minifest*³ intellektuelle Aktivist*innen, die sich als Verbündete solidarisch mit unterdrückten Gruppierungen zeigen. Santos (2018) plädiert dafür, Abwesenheiten zu erzählen, die vom hegemonial westlichen Denken in seiner Wissensproduktion exkludiert werden. Sein Vorwurf lautet, dass die westliche Moderne ein *abyssal thinking* aufrechterhält, das auf einer Festlegung von sichtbaren und unsichtbaren Differenzen beruht.

3 Santos (2018) erläutert in der Vorrede „so benannt, um die hochtrabenden Absichten moderner Manifeste anzufechten“ (S. 9).

The invisible distinctions are established through radical lines that divide social reality into two realms, the realm of ‚this side of the line‘ and the realm of ‚the other side of the line‘. The division is such that ‚the other side of the line‘ vanishes as reality, becomes nonexistent, and is indeed produced as nonexistent. Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being. (Santos 2007, S. 45)

Abyssales Denken manifestiert sich in den Bereichen Recht und Wissen, und für den Bereich des Wissens nehmen moderne Wissenschaften die Grenzziehung zwischen Wissen und Nicht-Wissen vor. Die sichtbaren Differenzen spiegeln sich in wissenschaftlichen Kontroversen, die öffentlich geführt werden, wieder. Dieses Wissen und die Diskurse produzieren aber gleichsam immer ein Außen. Santos spricht damit jene Wissensformen an, denen im Denkhorizont der westlichen Moderne der Status eines ‚nicht-wirklichen‘ Wissens zuteil wird. Sie sind jenseits der abyssalen Linie verortet und gelten als (bloße) Meinungen, Überzeugungen, Intuition oder dergleichen, die „bestenfalls zum Objekt oder zum Rohmaterial wissenschaftlicher Forschung werden“ (Santos 2018, S. 180). Solche Wissensformen, die in Bezug auf problematische Denkvoraussetzungen wie beispielsweise den Mensch-Natur-Dualismus oder die Vorstellung einer *undifferentiated humanity* andere Figurationen und damit gerechtere Lebensweisen ermöglichen, wären im Kontext von BNE sinnhaft. Dieses Wissen nicht länger zu vernachlässigen, könnte dazu beitragen westliche Denkvoraussetzungen zumindest zu irritieren, und gewonnene Einsichten bilden die Grundlage für Veränderungen, die allen und allem in einer Gesellschaft Raum zugestehen.

Santos (2007), dessen These es ist, dass eine globale soziale Gerechtigkeit nur über eine globale kognitive Gerechtigkeit herzustellen sei, schlägt ein *postabyssal thinking* vor, das vom Globalen Süden lernt und das einer Monokultur des Wissens die Idee der Wissensökologien gegenüberstellt (vgl. Santos 2018). Ausgangspunkt einer Epistemologie abwesender Wissensformen ist die Anerkennung sozialer Praktiken als Wissenspraktiken. Sie gelten gemäß Santos nicht einfach als unwissende Praktiken, sondern repräsentieren alternative und/oder konkurrierende Wissensformen, die im modernen wissenschaftlichen Wissen mystifiziert werden. *Postabyssal thinking* meint nicht, eine Wissensform durch eine andere zu ersetzen und damit die Hierarchie von Wissensformen fortzusetzen, sondern es geht darum, bisher nicht-existentes, emotionales und spirituelles Wissen überhaupt als Form des Wissens wahrzunehmen und anzuerkennen. Solche Akte müssten als Versuch verstanden werden, Brücken zu bauen, und „um Brücken zwischen multiplen Wissens- und Seinsweisen entstehen zu lassen, müssten von der westlichen Moderne geprägte Denkvoraussetzungen zur Disposition gestellt werden, wodurch ein dekoloniales Um- und Verlernen derselben erst möglich würde“ (Scherrer 2022, S. 126).

Eine Methode, um solche Wissensformen sichtbar werden zu lassen und durch sie westliche Denkvoraussetzungen zu beunruhigen, ist *Storytelling* (vgl. Obex &

Scherrer 2022), das in dekolonialen Ansätzen große Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Lawrence & Paige 2016; Mignolo & Walsh 2018; Minh-ha 1989; Sium & Ritskes 2013) und als indigene Kulturpraktik Tradition hat: „Stories conveyed a powerful message about treating the earth like a grand home with infinite varieties of beings that guided and challenged the young in becoming a part of the greater circle of life” (Lawrence & Paige 2016, S. 64). Die Geschichten, die darin erzählt werden, eröffnen einen demokratischen Zugang zur Auseinandersetzung mit der Welt, und sie entfalten ihre Kraft, indem sie Leser*innen und Hörer*innen affizieren (vgl. Stone-Mediatore 2016). Um einem epistemischen Extraktivismus, in dem schlichtweg Praktiken und Denkformen Indigener vom Westen assimiliert werden, zu entgehen, müssten jene Völker anerkannt werden, die dieses Wissen hervorgebracht haben, so Leanne Betasamosake Simpson (vgl. Grosfoguel 2020). Es müsste also in BNE unter einer dekolonialen Perspektive darum gehen, „Kolonialismus als räumlich und zeitlich ungebundenes, flexibles Wirkungsspektrum“ (Danielzik 2013, S. 32) begreifbar zu machen und so globale Ungerechtigkeiten zur Sprache zu bringen. Von der Erzählung anderer Lebens- und Seinsweisen aus könnte der provinzielle Charakter des westlichen Wissens verständlich gemacht werden, und seine Universalität könnte ins Wanken geraten. Damit wäre es möglich, den Westen als normbestimmend zu dezentralisieren und dessen Denken zu provinzialisieren (vgl. Chakrabarty 2000).

In der Lehrer*innenbildung wären Seminare gefragt, die dazu in der Lage sind, koloniale Praktiken in Bezug auf den Nachhaltigkeitsdiskurs zu thematisieren, eurozentristisches Denken zu irritieren, alternative Denkweisen anzubieten und so Bildungsprozesse anzustoßen. Und es müsste darum gehen, *Storytelling* als didaktische Methode zu vermitteln, die es angehenden Lehrpersonen erlaubt, Unterricht in der Weise zu gestalten, dass darin Abwesenheiten, das Wissen von ‚unten‘, wie Santos (2018) sagt, erzählt werden können. Am Beispiel eines Seminars⁴ für Musikstudierende werde ich im nächsten Schritt zeigen, wie dies aussehen könnte.

4 Irritationen und Öffnung des Denkens: Umsetzung in der Lehrer*innenbildung

Für die Umsetzung dekolonialer Optionen in BNE Seminaren der Lehrer*innenbildung schlage ich eine inhaltliche Fokussierung auf ‚andere‘ Erzählungen vor. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die sich eine nicht-hegemoniale Wissensproduktion zum Ziel erwählt, verlangt ein *Counter/Storytelling*, „that challenges the master storylines of Modernity, Eurocentrism, and Coloniality“ (Zavala 2016, S. 3). Gerade ästhetische Bildungsprozesse eignen sich subalterne Wissens-

⁴ Bei dem Seminar handelt es sich um ein Seminar zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramtsstudiums Musik an der mdw.

formen zu Wort kommen zu lassen, und Musik transportiert und macht auch jene Existenz- und Denkweisen sichtbar, die jenseits der *abyssal lines* vom westlich hegemonialen Kanon verortet sind. Diese im Kontext kolonialer Kontinuitäten zu reflektieren, ist Teil dekolonialer Bildung (vgl. Zavala 2016).

Eine Herausforderung in der Lehrer*innenbildung ist es, sowohl die Ebene der universitären Aneignung des Wissens als auch die schulische Weitergabe dieses Wissens zu bedenken. Daher folgt das Seminar zwei grundlegenden Stoßrichtungen: Zunächst sollen hegemoniale Denkweisen der Lehramtsstudierenden irritiert werden. Diese Irritationen sollen dann Studierende dazu anregen, Unterrichtseinheiten für das Schulfach Musik zu konzipieren, die die Sichtweisen der Schüler*innen herausfordern und vermeintliche Gewissheiten destabilisieren. So wird sowohl auf der Seite der Studierenden als auch auf der Seite der Schüler*innen die Entwicklung eines anderen Blicks auf globale, nationale und regionale Verflechtungen ermöglicht.

4.1. Prinzipien des Seminars

Was bedeuten diese Überlegungen für die Konzeption eines Seminars für künftige Musiklehrpersonen, und wie können die bildungswissenschaftlichen Grundlagen dazu beitragen, hegemoniales Denken in Aufruhr zu versetzen? Zunächst geht es in den ersten Terminen darum, bei den Studierenden ein Interesse für BNE aus der Perspektive einer globalisierten Welt zu initiieren. Und über Globalisierung als Analysekonzept zu sprechen, bedeutet auch, über Kolonialismus und Dekolonialität zu sprechen (Forster 2022). Zu diesem Zweck werden Texte gelesen und diskutiert, die Globalisierung und Dekolonialität in einen Zusammenhang stellen (bspw. Forster 2022; Forster & Scherrer 2020), die BNE kritisch beleuchten und auf vernachlässigte Dimensionen (bspw. Brocchi 2019) oder blinde Flecken des hegemonialen Denkens des Westens (bspw. Danielzik 2013; Obex & Scherrer 2022) aufmerksam machen und Fragen in Bezug auf Zukunftsethik zur Diskussion stellen (bspw. Meyer 2018).

Grundlegend basiert die Konzeption des Seminars auf der Annahme, dass Storytelling als Lehr- und Lernmethode seine Kraft entfaltet, und Erzählungen eigene und fremde Bildungsprozesse anstoßen.

Telling our stories is one way of making sense of our own experiences. Listening to others' stories also helps us to understand ourselves as we identify with their experiences. On the other hand, listening to stories around difference helps to promote empathy and understanding, particularly between people of different cultures. It broadens our knowledge. Storytelling has the power to disrupt stereotypes. It is difficult to judge a person by his or her cultural membership once you have heard his or her story. (Lawrence & Paige 2016, S. 66)

Im Seminar gilt das Prinzip der Offenheit für Erzählungen und Geschichten. Das betrifft sowohl Erzählungen der Studierenden zur Thematik, die spontan

geteilt werden, aber insbesondere für jene, die Randee Lawrence und Dennis Paige (2016) als „critical incident approach“ (S. 67) bezeichnen. Als Grundlage dafür dienen die vielfältigen Fragen aus dem Manual *Learning to Read the World – Through Other Eyes*, das Vanessa Andreotti und Lynn Marió de Souza (2008) für die Lehrer*innenbildung konzipiert haben und das in den weiteren Seminarsitzungen wesentlicher Bezugspunkt ist. Das Manual stellt hegemoniales westliches Denken mit dem Ziel infrage, die Welt und die Menschen darin vernetzter zu denken. Es handelt sich dabei um eine Intervention in westliche Begriffsbestimmungen: Die verschiedenen Reflexionsaufgaben zu den Begriffen *Development*, *Education*, *Equality* und *Poverty* sind derart gestaltet, dass *Storytelling* als Lehr- und Lernmethode zur Anwendung kommt. Die Übungen bauen aufeinander auf, und sie konfrontieren Lernende sowohl mit ihren eigenen Überzeugungen und deren in einem globalen Kontext problematischen Universalitätsanspruch des Denkens des Globalen Nordens als auch mit anderen Denk- und Lebensweisen, die in Form von *Case Studies* dargestellt sind und die eigenen Positionen irritieren. Und schließlich provozieren einzelne Übungen die Entdeckung und Imagination alternativer Realitäten. In solchen Erzählungen entfaltet sich ein Verständnis von *Development*, *Education*, *Equality* und *Poverty*, das einer westlich hegemonialen Auslegung widerspricht und das sich jenseits der *abyssal lines* bewegt.

4.2 Unterrichtsplanungen als schriftlicher Leistungsnachweis

Auf Basis der Erfahrungen und Erkenntnisse im Seminar sollen Studierende als Leistungsnachweis in Kleingruppen ein Set an Unterrichtseinheiten für Musik gestalten, die BNE in einen Zusammenhang mit globalen Ungerechtigkeiten stellen. Im Bereich der Musik basiert BNE „auf der Überzeugung, dass die Musik über das Potenzial verfügt, kulturell vielschichtige Verständigungsprozesse auszulösen und diese zu befruchten“ (BMZ 2017, S. 18). Studierende lassen sich von der Idee leiten, dass Musik Geschichten transportiert, die Erfahrungen dokumentieren und nicht-hegemoniale Wissensformen explizit machen. Musik macht kulturelle Überzeugungen, Traditionen und Identitätspolitiken sichtbar, thematisiert gesellschaftspolitische Themen, die es erlauben, über Nachhaltigkeit anders nachzudenken. Dadurch ermöglicht Musik Bildung, die ästhetisch und zugleich politisch ist (vgl. McKinnon 2010). Die Unterrichtsplanungen enthalten didaktische Analysen, und Bezüge (und ggf. Ergänzungen) zu den jeweiligen Kern- und Teilkompetenzen, die der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Teilausgabe Musik* (BMZ 2017) definiert, werden hergestellt⁵.

5 Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde aus dem Grund herangezogen, weil er für die Planung von Unterricht hilfreich ist: Neben Themenvorschlägen für die einzelnen Schulfächer beinhaltet der OR

Paul Hölzl, Christian Kneissl und Philipp Sauberer (2022) behandeln das Thema „Protestsongs“, das die Kernkompetenzen „Perspektivenwechsel und Empathie“, „Solidarität und Mitverantwortung“, „Verständigung und Konfliktlösung“ sowie „Partizipation und Mitgestaltung“ vermitteln soll. Ausgehend von einem Musiktagebuch, in dem Schüler*innen über zwei Wochen festhalten, wo ihnen im Alltag Musik begegnet, werden in einer ersten Unterrichtseinheit verschiedene Protestsongs vorgestellt. Rechercheaufträge zu den Hintergründen runden die Einheit ab. In einer weiteren Unterrichtsstunde steht *Song for Berta* von Damien Rice, Jófríður Ákadóttir und Sandrayati Faym im Mittelpunkt. Die Geschichte, auf die er reagiert, ist jene tragische von Berta Cáceres. Die Vertreterin der indigenen Lenca organisierte gemeinsam mit der von ihr gegründete COPINH (Council of Popular and Indigenous Organization of Honduras) den Widerstand gegen den Baustart eines Staudammes, den die Unternehmen, Investoren und Banken ohne die Mitsprache der indigenen Bevölkerung entschieden hatten. 2016 fiel Berta einem Auftragsmord zum Opfer. Die weiteren Einheiten schließlich widmen sich der Musikpraxis, und ein eigener Protestsong aus der Perspektive der Lenca soll geschaffen werden. Die Schüler*innen schreiben den Text, und je nach musikalischen Fähigkeiten vertonen sie den Song. Als Erweiterung und fächerübergreifende Möglichkeiten würde sich auch ein *visual embodied storytelling* eignen: Tanz, Ethnodrama oder Malen können als Ausdrucksformen ebenso Geschichten transportieren (Lawrence & Paige 2016) und als Teile des Musikunterrichts mitgedacht werden.

5 Fazit

Die Bearbeitung von Krisen, die den Fortbestand der menschlichen Zivilisation gefährden und zu deren Lösung BNE beitragen soll, so die These des Beitrags, erfordert eine Dekolonisierung von westlichen Wissensweisen. Vor dem Hintergrund kolonialer Kontinuitäten wird die Frage der globalen Gerechtigkeit virulent, und in Bezug auf BNE ist ein Umdenken unausweichlich: BNE Inhalte müssten in der Lage sein, den universalen Charakter westlichen Denkens in Aufruhr zu bringen und so den Westen als normdefinierend zu dezentralisieren, und das Ziel müsste es sein, zu einer Welt beizutragen, in der Ausbeutung von Mensch und Natur nicht normalisiert sind (vgl. Danielzik 2013). Erzählt man andere Geschichten, die Geschichten Ausgegrenzter, Ausgebeuteter und Unterdrückter, die deren Erfahrungen, Denk- und Lebensweisen dokumentieren, so ist damit die Hoffnung verbunden, dass Ausgrenzungs-, Ausbeutungs- und Herrschaftsmechanismen des Westens als solche erkannt und in Frage gestellt werden und mit den

auch eine systematische Darstellung von Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen, auf die BNE abzielt.

ihnen zugrunde liegenden epistemischen Bedingungen gebrochen werden kann (vgl. Mignolo 2012). Die im vorigen Abschnitt dargestellten Interventionen betreffen sowohl die universitäre Aneignung als auch die schulische Weitergabe von Wissen, das darauf abzielt, BNE und seine impliziten westlich hegemonialen Voraussetzungen zu erschüttern und Alternativen denken zu lernen. Die Ausführungen zum Seminar für Lehramtsstudierende sowie die Darstellung zu Unterrichtsplanungen für das Fach Musik stellen den Versuch dar, diesen Anforderungen Rechnung zu tragen. Ob die Zielsetzungen erreicht werden können, müsste näher untersucht werden, und freilich implizieren die hier vorgeschlagenen Herangehensweisen ein Verständnis von Wissen und Lernen, das sich nicht einfach mit dem Denkstil einer empirischen Bildungsforschung, die sich an psychologischen Traditionen orientiert, operationalisieren und messen lässt. Aber vielleicht gilt es ja auch, *diese* Bildungsforschung zu dekolonisieren.

Literatur

- Andreotti, Vanessa & de Souza, Lynn Marió (2008): Learning to Read the World – Through Other Eyes. Derby: Global Education.
- BMBW – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Bildungsanliegen: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html> (Zugriff: 09.05.2022).
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (zusammengestellt und bearbeitet von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege). ENGAGEMENT GLOBAL.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Teilausgabe Musik (zusammengestellt und bearbeitet von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege). ENGAGEMENT GLOBAL.
- Brand, Ulrich & Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom.
- Brocchi, Davide (2019): Nachhaltigkeit und soziale Ungleichheit. Warum es keine Nachhaltigkeit ohne soziale Gerechtigkeit geben kann. Wiesbaden: Springer VS.
- Césaire, Aimé (2010/1950): Rede über den Kolonialismus und andere Texte. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Heribert Becker. Berlin: Karin Kramer.
- Chakrabarty, Dipesh (2000): Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton: Princeton University Press.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), S. 26–33.
- Dussel, Enrique (2013): Der Gegenentwurf der Moderne. Kölner Vorlesungen. Wien: Turia + Kant.
- éducation 21 (o.J.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Das Portal. Verfügbar unter: <https://www.education21.ch/de> (Zugriff: 22.11.2022).
- Fanon, Frantz (2018/1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Forster, Edgar (2017): Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In: Vock, Sara & Wartmann, Robert (Hrsg.): Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Paderborn: Schöningh, S. 187–206.
- Forster, Edgar (2022): Dekolonialität. In: Feldmann, Milena, Rieger-Ladich, Markus, Voß, Carlotta & Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz, S. 71–78.
- Forster, Edgar & Scherrer, Madeleine (2020): Globalisierung/Globalität. In: Weiß, Gabriele & Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, 317–327.
- Galeano, Eduardo (2013/1971): Die offenen Adern Lateinamerikas. Die Geschichte eines Kontinents. Wuppertal: Peter Hammer.
- Grosfoguel, Ramón (2020): Epistemic Extractivism. A Dialogue with Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson, and Silvia Rivera Cusicanqui. In: Santos, Boaventura de Sousa & Meneses, Maria Paula (Hrsg.): Knowledges born in the Struggle. Constructing the Epistemologies of the Global South. New York: Routledge, S. 203–218.
- Hözl, Paul, Kneissl, Christian & Sauberer, Philipp (2022): Protestsong im Unterricht. Vermittlung von Werten und Bewusstsein von Ungerechtigkeiten und Nachhaltigkeit. Seminararbeit, mdw, Wien.
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Latour, Bruno (2018): Das terrestrische Manifest. Berlin: Suhrkamp.
- Lawrence, Randee L. & Paige, Dennis S. (2016): What Our Ancestors Knew: Teaching and Learning Through Storytelling. In: Tectonic Boundaries: Negotiating Convergent Forces in Adult Education, 149, S. 63–72.
- McKinnon, Crystal (2010): Indigenous Music as a Space of Resistance. In: Mar, Tracey Banivanua & Edmonds, Penelope (Hrsg.): Making Settler Colonial Space. Perspectives on Race, Place and Identity. London: Palgrave Macmillan, S. 255–269.
- Meyer, Kirsten (2018): Was schulden wir künftigen Generationen? Herausforderungen Zukunftsethik. Stuttgart: Reclam.
- Mignolo, Walter (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Mignolo, Walter D. & Walsh, Catherine E. (2018): On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press.
- Minh-ha, Trinh T. (1989): Woman, Native, Other. Writing Postcoloniality and Feminism. Bloomington: Indiana University Press.
- Obex, Tanja & Scherrer, Madeleine (2022): Von wo aus denken? Bildung für kulturelle Nachhaltigkeit durch Storytelling. In: Sippl, Carmen & Rauscher, Erwin (Hrsg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lehren und lernen. Innsbruck: Studienverlag, S. 213–222.
- Said, Edward, W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007): Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. In: Review (Fernand Braudel Center), 30, H.1, S. 45–89.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens. Münster: Unrast.
- Scherrer, Madeleine (2022): Das Anthropozän dekolonialisieren: Perspektiven für die Erziehungswissenschaft. In: Knobloch, Phillip D. Th. & Drerup, Johannes (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 117–138.
- Sium, Aman & Ritskes, Eric (2013): Speaking Truth to Power: Indigenous Storytelling as an Act of Living Resistance. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society 2(1), S. I–X.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak?* Postkolonialität und subaltern Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Stone-Mediatore, Shari (2016): *Storytelling/Narrative*. In: Lisa Dish & Mary Hawkesworth (Eds.), *Oxford Handbook of Feminist Theory*. New York: Oxford University Press, S. 934–954.
- UNESCO (2014): *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Verfügbar unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2015_Roadmap_deutsch.pdf (Zugriff: 22.11.2022).
- Zavala, Miguel (2016): *Decolonial Methodologies in Education*. In: Michael A. Peters (ed.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, S. 1–6.

Autorin

Obex, Tanja, MA PhD

ORCID: orcid.org/0009-0000-3393-9602

Universitätsassistentin am Fachbereich Bildungswissenschaften an der mdw (Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien).

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisches Ethos; Professionalität von Lehrer*innen; Wissens- und Wissenschaftsforschung; Bildung und Dekolonialität; Bildung für nachhaltige Entwicklung.

obex@mdw.ac.at