

Altenberger, Sandra

Die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in Global Citizenship Education. Eine postkolonial-feministische Analyse

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 49 (2026) 1, S. 4-9



Quellenangabe/ Reference:

Altenberger, Sandra: Die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in Global Citizenship Education. Eine postkolonial-feministische Analyse - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 49 (2026) 1, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358755 - DOI: 10.25656/01:35875; 10.20377/zep-79

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358755>

<https://doi.org/10.25656/01:35875>

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

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Sandra Altenberger

Die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in Global Citizenship Education: Eine postkolonial-feministische Analyse

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in den Global-Citizenship-Education-Dokumenten der UNESCO, umreißt die dabei reproduzierten kolonialen Dynamiken und zeigt wie durch eine postkolonial-feministische Perspektivierung drei hierarchisch organisierte Subjektpositionen identifiziert werden konnten. Basierend auf Spivaks Konzept der affirmativen Sabotage werden nicht nur die problematischen Aspekte der GCE aufgezeigt, sondern auch deren ungenutzte emanzipatorische Potenziale erschlossen. Abschließend werden Überlegungen zu einer postkolonial-feministischen Neuausrichtung von GCE angestellt.

Schlüsselwörter: *Critical Global Citizenship Education, Postkolonial-feministische Theorien, Geschlechtergerechtigkeit, Gender Equality*

Abstract

This article outlines the discursive construction of gender (in)equality in UNESCO's Global Citizenship Education documents, highlights the colonial dynamics reproduced therein, and demonstrates how a postcolonial feminist perspective has enabled the identification of three hierarchically organised subject positions. Drawing on Spivak's concept of affirmative sabotage, the article not only highlights the problematic aspects of GCE but also explores its untapped emancipatory potential. Finally, it offers reflections on a postcolonial-feminist reorientation of GCE.

Keywords: *Critical Global Citizenship Education, Postcolonial-feminist theories, Gender justice, Affirmative Sabotage*

Geschlechtergerechtigkeit und Global Citizenship Education!?

Angesichts zunehmender Kriege, multipler Krisen und der Autoritarisierung in der Politik scheint die Utopie einer friedlichen, nachhaltigen Weltgesellschaft immer weiter in die Ferne zu rücken. Gerade in diesen Zeiten gilt es, wie Oskar Negt in seinem Buch *Nur noch Utopien sind realistisch* (2012) betont, unsere Anstrengungen darauf zu konzentrieren, Utopien noch stärker zu imaginieren, wenn nur noch diese realistisch sind (vgl. Negt, 2012). Negt fokussiert

auf die Bedeutung von Utopien für politische Interventionen. Diese seien wichtig, um Empörung über unerträgliche gegenwärtige Zustände auszudrücken und anschließend mit kritischem Denken und politischer Urteilskraft zu Veränderungen beizutragen. Als regulative Leitideen zeichnen sich Utopien durch Gesellschaftskritik aus und versuchen, Alternativen zur Gegenwart zu entwerfen (vgl. Wendt/Görgen, 2018, S. 49). In dieser Perspektive lässt sich dem visionären Entwurf von Global Citizenship Education (GCE) der zielgerichtete Wunsch entnehmen, „auf die bestehenden Gesellschaftsstrukturen und normativen Setzungen Einfluss zu nehmen und in gesellschaftliche Diskursfelder (wie Produktion, Verteilung, Erziehung, Geschlechterverhältnis) einzugreifen“ (Roß, 1998, S. 42). Für GCE als epistemisches und subjektkonstituierendes Projekt, welches sich zum Ziel setzt, eine Welt zu schaffen, in der ein gutes Leben für alle möglich ist, stellt Geschlechtergerechtigkeit einen zentralen Bestandteil dar. Als Teil ihrer „feministischen Utopie“ (UN-Women, 2023) formuliert UN-Women Deutschland, dass Frauen und Mädchen „in all ihrer Vielfalt – frei von Geschlechterstereotypen – den gleichen Zugang zu guter Bildung“ erhalten sollen. Diese Verknüpfung von Bildung und Geschlechtergerechtigkeit wird auch in den Sustainable Development Goals (SDGs) 4 (Hochwertige Bildung) und SDG 5 (Geschlechtergleichheit) (UN 2015) manifest. Im Rahmen von GCE wird der globale Raum als ein Raum für alle oder die globalisierte Welt als unsere Heimat beschrieben. Diese Metapher der ‚einen Welt‘ kann, so zeigen uns postkoloniale Theorien auf, Gefahr laufen, beständig die Spaltung und Hierarchisierung geopolitischer Räume „between those who right wrongs and those who are wronged“ (Spivak, 2004, S. 523) zu reproduzieren. Grundlegend für eine postkolonial-feministische Perspektive ist der Blick auf die (neo-)koloniale Konstruktion von Geschlechterordnungen, Sexualität und Begehren sowie deren Kontinuität und Brüche. Rassifizierte und klasseninformierte Genderordnungen waren ein zentrales Element kolonialer Diskurse (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2009, S. 7). Später, zur Zeit der Dekolonisierungsbestrebungen, waren Demokratisierungsprozesse dem Primat der Entwicklung unterworfen (vgl. Kapoor, 2008, S. 41) und wurden als Instrument zur „Erlangung von Geschlechtergerechtigkeit“ (ebd.) einge-

setzt. Bis heute ist die zivilisatorische und universalistische Instrumentalisierung von Gerechtigkeit und Frauenrechten eine gängige Dynamik in entwicklungspolitischen Bestrebungen.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet einen zentralen Aspekt aus einer breiter angelegten Forschungsarbeit, die sich mit der Konstruktion von Gender (In)Equality und ihren Subjektpositionen im Rahmen von GCE unter postkolonialen Bedingungen auseinandersetzt (Altenberger, 2025). In dieser Arbeit wurden Dokumente der UNESCO zu GCE (Berichte, policy papers, Leitfäden und Broschüren) mit einer dekonstruktivistisch angelegten wissenssoziologischen Diskursanalyse ausgewertet, mit dem Ziel, Konstruktionsprozesse von Gender Equality bzw. Gender (In)Equality sichtbar zu machen. Theoretisch orientiert sich die Analyse an den Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak und Chandra Talpate Mohanty, die die Definition und Verwendung des Begriffs Frau und Gender als Analysekategorie kritisch in Frage stellen – vor allem unter Berücksichtigung kapitalistischer, androzentrischer und postkolonialer Weltverhältnisse (vgl. Spivak, 2007; Mohanty, 2003, S. 22). Die Untersuchung zeigt aber auch die Möglichkeiten und Potenziale, die in den GCE-Dokumenten liegen. Im Fokus steht die „Notwendigkeit, historische, gegenwärtige und zukünftige Herrschafts- und Machtverhältnisse (und die eigenen Verstrickungen darin), so subtil und wohlwollend sie auch formuliert sein mögen, zu skandalisieren und als durch politische Praxis veränderbar zu begreifen“ (Altenberger, 2025, S. 249). Postkoloniale Perspektiven stellen dabei eine bedeutende Quelle für die Herausbildung einer kritisch-emanzipatorischen Haltung und für ein tiefgreifendes Verlernen und/oder re-thinking des Status Quo dar.

Geschlechtergerechtigkeit(en) im Rahmen global orientierter Bildung

Die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit und -gleichstellung nimmt im Kontext der Vereinten Nationen – insbesondere im Rahmen der Sustainable Development Goals (SDGs) – einen zentralen Stellenwert ein. Dabei wird Gender Equality nicht nur als grundlegendes Menschenrecht verstanden, sondern als Grundlage für eine friedliche, wohlhabende und nachhaltige Welt konzeptualisiert. Dies gewinnt besondere Relevanz im Kontext von Global Citizenship Education, wo geschlechtsspezifische Gleichstellungsfragen eine zentrale Rolle in der Gestaltung globaler Bildungsnarrative spielen. Geschlechtergleichheit und -ungleichheit entstehen nicht als natürliche Gegebenheiten, sondern als diskursive Konstruktionen, die durch die Art und Weise, wie über sie gesprochen wird, ihre spezifische Form und Bedeutung erhalten. Entscheidend ist, dass Gender Equality kein festes, stabiles und kontextunabhängiges Konzept darstellt. Vielmehr fungiert es als Ort ständiger Aushandlung, Konstruktion und Rekonstruktion, dessen Verwendung bestimmten Normen folgt und zur Legitimation unterschiedlicher politischer Agenden dient. Im Rahmen der hier eingenommenen feministisch-intersektionalen Forschungsperspektive wird Ge-

schlecht stets in Relation zu anderen gesellschaftlichen Verhältnissen wie rassistischen Strukturen und Reproduktionsverhältnissen betrachtet. Geschlechterverhältnisse werden dabei als Strukturkategorien verstanden, die mit diskursiven Normen, gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen verknüpft sind und sowohl Subjekte konstituieren als auch deren Handlungsmöglichkeiten beeinflussen.

Die Analyse zeigt, dass sich durch die in den Dokumenten verwendete Bezeichnungspraxis von Gender (In)Equality eine charakteristische Doppelstruktur offenbart: Geschlechterungleichheit erscheint als reales, zu beseitigendes Problem, während Geschlechtergleichheit als anzustrebendes Ziel formuliert wird. Zudem folgt die Verwendung von Gender in den GCE-Dokumenten zwei distinktiven Argumentationslinien: (1) *Gender als Diskriminierungskategorie*: Zum einen wird ein Handlungsbedarf formuliert, der sich auf geschlechtsspezifische Ungleichbehandlungen, Diskriminierungen und Benachteiligungen stützt – insbesondere in Bezug auf die Teilhabe an Bildung. Geschlecht fungiert hier als Barriere für den Schulbesuch, wie das folgende Statement verdeutlicht: „No education for girls = economic loss“ (UNSG, 2012, S. 12). Diese Perspektive konstruiert Gender als strukturelle Kategorie der Benachteiligung, die aktive Intervention erfordert. Die diskursive Verknüpfung mit ökonomischen Argumenten ist dabei besonders bemerkenswert und verweist auf neoliberale Denkstrukturen innerhalb der UN-Bildungsdiskurse. (2) *Gender als Diversitätskategorie*: Parallel dazu wird Geschlecht als Kategorie von Diversität gefeiert und ebendieses Diversitätsbewusstsein zu einer wichtigen Grundkompetenz für Lernende (global learners) gemacht, die zu globalem Denken befähigt werden sollen. Diese Argumentationslinie wird bspw. folgendermaßen formuliert: „GCE aims to enable learners to recognise and appreciate difference and multiple identities, e.g. culture, language, religion, gender and our common humanity, and develop skills for living in an increasingly diverse world“ (UNESCO, 2015, S. 12).

Warum Global Citizenship Education?

In den rekonstruierten Handlungsnotwendigkeiten, die sich auf die Überwindung geschlechtsspezifischer Barrieren beziehen, kann eine durchwegs ökonomisch geprägte, neoliberale Argumentation identifiziert werden. Diese favorisiert den ökonomischen Nutzen der Bildung von Frauen und konstruiert eine spezifische Form der Feminisierung von Armut als Problem, das durch Bildungsintervention gelöst werden kann. Exemplarisch zeigt sich dies in Aussagen wie: „In at least 63 countries around the world, female youth from poor households are significantly less educated than other sectors of society“ (UNSG, 2012, S. 7) oder „Unemployment numbers particularly affect women“ (UNESCO, 2018, S. 9). Der formulierte Handlungsbedarf fokussiert konsequent auf die Integration von Frauen und Mädchen in das Bildungssystem und in weiterer Folge in den Arbeitsmarkt. Gender taucht zudem als statistische Variable auf, um einen spezifischen Handlungsbedarf für GCE zu definieren. Hier geht es vor

allem um gleiche Zugangschancen zu Bildung. Ein Handlungsbedarf, der die strukturelle Ebene in den Fokus nimmt, bleibt – mit Ausnahme der Aussagen im oben genannten Dokument – weitgehend unterrepräsentiert. Dies wäre angesichts der komplexen Macht- und Herrschaftsverhältnisse jedoch von großer Bedeutung. Kritisch zu hinterfragen bleibt die starke Ökonomisierung und Individualisierung von Geschlechtergerechtigkeit, bei der Bildung vorwiegend als Instrument zur Integration in bestehende Wirtschaftsstrukturen konzeptualisiert wird. Diese Perspektive birgt die Gefahr, strukturelle Geschlechterungleichheiten zu individualisieren und komplexe gesellschaftliche Machtverhältnisse auf bildungs- und arbeitsmarktpolitische Interventionen zu reduzieren.

Vergeschlechtlichte* Subjektpositionen

Als ein weiteres zentrales Element der Phänomenstruktur Gender (In)Equality konnten im Zuge der Feinanalyse vergeschlechtlichte* Subjektpositionen¹ rekonstruiert und anschließend aus postkolonial-feministischer Perspektive diskutiert und interpretiert werden. Der Fokus der Untersuchung liegt dabei auf den diskursiven Herstellungs- und Bezeichnungspraktiken innerhalb der GCE-Dokumente, in denen Subjektpositionen entlang binärer Oppositionen konstituiert werden. Die rekonstruierten Subjektpositionen aus dem analysierten Material können einerseits als Teil eines diskursiven Weltmachens (Worliding) und andererseits als Teil historisch gewordener heterosexistischer, rassistischer, klassistischer und ableistischer Verhältnisse gelesen werden. Diskurse entwerfen eine komplexe Subjekt-Kartographie des Feldes, von dem sie handeln. Das Sprechen über Frauen bzw. das Nichtsprechen über Geschlechterfragen im Kontext von GCE wird als Praxis der Wahrheitsproduktion über Subjekte betrachtet. Die kodierten Textstellen wurden dahingehend untersucht, wie über vergeschlechtlichte* Subjektpositionen in Zusammenhang mit Bildung gesprochen bzw. nicht gesprochen wird.

1. Als ko-konstruierte *To-Do-Subjektposition* werden Personen bezeichnet, die von den GCE-Dokumenten angesprochen werden und aufgefordert sind, sich aktiv für Global Citizenship Education einzusetzen. Diese Position wird als aktiv und als Bildungsgeber*in angerufen, die individuelle Verantwortung für globale Problemlösungen übernehmen sollen. Aus postkolonialer Analyseperspektive lässt sich diese Position als imperialistisches Subjekt bezeichnen.
2. *To-Be-Subjektposition*: Im Gegensatz zu den To-Do-Subjekten erscheinen To-Be-Subjekte in den GCE-Dokumenten als bildungsentfernt und werden als passive Nehmer*innen von Bildung hervorgebracht. Aus postkolonialer Analyseperspektive können diese als postkoloniale Subjekte des Imperialismus bezeichnet werden. Sie fungieren primär als Verantwortungsobjekte und Subjekte der Legitimation für Bildungsinterventionen, ohne scheinbar selbst über nennenswerte Handlungsmacht zu verfügen, wie die folgenden Zitate zeigen:

„Education increases awareness of rights. Educated women are more likely to have decent working conditions, delay childbearing, resist violence, denounce injustice and participate in political processes.“ (UNSG 2012: 12)

„When mothers are informed, supported and empowered, they are well-positioned to identify potential vulnerabilities.“ (UNESCO 2017, S. 41)

„Education empowers women to overcome discrimination.“ (UNESCO 2013, S. 16)

3. Die *To-Become-Subjektposition* wiederum repräsentiert das Produkt von globalen Bildungsprozessen: Die*der Global Citizen, die*der ein kosmopolitisches Subjekt der Gegenwart und Zukunft repräsentiert. Diese Position wird als Ideal konstruiert, das durch globale Bildung realisiert werden kann (vgl. Altenberger, 2025, S. 170).

Aus den Rekonstruktionen der GCE-Dokumente wird deutlich, wie über Frauen, Mädchen und Mütter gesprochen wird, also wie „Identitätskategorien (re)produziert und mit spezifischen Attributen verbunden werden“ (Fegter, 2013, S. 129). Andererseits tritt zutage, wie diese Subjektpositionen zu sein haben, nämlich: to be educated, to be informed, to be empowered, to be aware of rights etc. Es zeigt sich, dass vergeschlechtlichte* Subjekte des sogenannten Globalen Südens (To-Be-Subjektpositionen) primär über eine scheinbare ‚Unfähigkeit zur Mündigkeit‘ konstruiert werden. Innerhalb dieser To-Be-Subjektpositionen wird deutlich, dass männliche Subjektpositionen entweder ignoriert (wodurch eine *weiße*, westlich-bürgerliche Norm stabilisiert wird) oder als rassifizierte ‚Anderer‘ konstruiert werden, die ihr patriarchales und sexistisches Verhalten verbessern sollen.

LGBTIQ+-Personen wiederum bleiben entweder weitgehend unsichtbar oder werden als Objekte von Toleranz instrumentalisiert. Dabei wird Toleranz gegenüber sexuellen Minderheiten als Marker für Bildungsnähe verwendet, was einer homonationalistischen Logik folgt. Die Adressat*innen/Leser*innen der GCE-Dokumente (To-Do-Subjektpositionen) wiederum werden als aktive, bildungsnahe Geber*innen konstituiert, die sich um die ‚unmündigen Anderen‘ kümmern sollen. Diese Subjektposition zeichnet sich durch vermeintliche moralische und intellektuelle Überlegenheit aus. Das mit Bildungsprivilegien ausgestattete, imperialistische (To-Do-)Subjekt steht somit in einem hierarchischen Verhältnis zu dem bildungsfernen (To-Be-)Subjekt des Imperialismus. Letzteres wird durch die Herstellungspraktiken in den GCE-Dokumenten reproduziert und gesichert. Die scheinbar emanzipatorischen Bildungsnarrative stabilisieren paradoxerweise Subalternisierungsprozesse durch spezifische Logiken des Sichtbar- und Unsichtbarmachens. Es wird deutlich, dass ohne kritische Reflexion einer institutionalisierten epistemischen Gewalt auch vermeintlich

progressive Bildungsansätze zur Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse beitragen können.

Problemlösungsnarrative

In weiterer Folge zeigt das Element der Problemlösung, inwiefern Bildung systematisch als universelle Lösung für Geschlechterungleichheit präsentiert wird. Kaum wird ein Problem wie Geschlechterungleichheit definiert, folgt fast automatisch die Antwort: Bildung. Es konnten vor allem vier zentrale Lösungsversprechen herausgearbeitet werden. (1) Rechtsbewusstsein: Bildung soll Frauen für ihre Rechte sensibilisieren und sie ermächtigen, was zu besserer Gesundheit und politischer Teilhabe führen soll. (2) Gesundheitsförderung: Gebildete Frauen sollen bessere Hygienepraktiken anwenden und Gesundheitsrisiken vermeiden können - eine verkürzte Sichtweise, die strukturelle Gesundheitsprobleme ausblendet. (3) Arbeitsmarktchancen: Bildung wird als Weg zu besseren Jobs und zur Verringerung geschlechtsspezifischer Lohnunterschiede dargestellt, wobei ein neoliberales Narrativ nach dem Motto „Jede*r-kann-es-schaffen“ bedient wird. Und (4) Extremismusprävention: Kritisches Denken durch Bildung soll vor Radikalisierung schützen, während patriarchale Gewaltstrukturen dethematisiert werden. Damit gehen problematische Vereinfachungen einher, die komplexe gesellschaftliche, strukturelle und politische Ursachen von Ungleichheit systematisch ausblenden. Lokale Kontexte, rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftspolitische Barrieren werden ignoriert. Stattdessen wird Verantwortung individualisiert und entpolitisiert.

Gender (In)Equality unter postkolonialer Perspektive - eine *affirmative Sabotage*

Gender Equality als globales Bildungsziel zu formulieren, sie in Bezug auf Geschlechterungleichheit bzw. Diskriminierung im Bildungssektor als Problem zu beschreiben und hier einen Handlungsbedarf zu formulieren, erscheint erstmal nicht einer Kritik zu bedürfen. Inwiefern können also die Potenziale von GCE dennoch für die Gestaltung einer gerechteren und demokratischeren postkolonialen Ordnung fruchtbar gemacht werden? In Anlehnung an Spivak (2012) fand in der Untersuchung das Konzept der *affirmativen Sabotage* Anwendung. Dieses Konzept zielt nicht auf eine pauschale Verwerfung (Sabotage) der analysierten Texte oder die grundsätzliche Infragestellung ihrer inhaltlichen Berechtigung. Stattdessen wird in affirmativer Weise angestrebt, durch eine eingehende Textanalyse jene Aspekte zu identifizieren, die einer kritischen Betrachtung bedürfen, vorhandene Widersprüche aufzudecken und Möglichkeiten für Interventionen zu entwickeln. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Vorgehens ist die Herausarbeitung der ungenutzten Potenziale von GCE. Um globale Themen adäquat einzuordnen und passende Lösungen zu finden, muss ein komplexes Geflecht aus kulturellen und materiellen, lokalen und globalen Prozessen und Kontexten untersucht und entpackt werden. Geschieht dies, etwa im Rahmen von GCE, nicht, wird abermals eine zivilisatorische Mission als Slogan für eine Generation verwendet,

die die Last für die Rettung, die Erziehung und die Zivilisierung der Welt auf sich nehmen soll (vgl. Andreotti 2006, S. 41). Andreotti zufolge wird damit eine Generation heran- gebildet, die motiviert ist, die Welt zu verbessern (sogenannte „To-Do-Subjekte“). Dabei werden die eigenen Überzeugungen und Weltbilder unbewusst als allgemeingültig und universal dargestellt. Dies birgt die Gefahr, ähnliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zu reproduzieren, wie sie bereits in der Kolonialzeit bestanden (vgl. Andreotti, 2006, S. 41). Francoise Vergès übt Kritik an dem seit den 1980er Jahren etablierten zivilisatorischen und universalistischen Feminismus, der sich international durchsetzte und einen lokalen kämpferischen Feminismus minorisierte. In den analysierten Dokumenten wurde erkennbar, dass sich die Verwendung von Empowerment stark an der entwicklungspolitischen Deutung orientiert, die sich vor allem in den 1990er Jahren herausgebildet hat. Die Forderung, mittels GCE Gender Equality zu fördern und Frauen zu ermächtigen, übersieht aber die vielschichtigen Kämpfe, die von Frauen, von allen Menschen in prekären Situationen gefochten werden. Vor allem in internationalen Foren prallen Interessen eines westlichen Feminismus und eines Feminismus aufeinander, der vor allem im sog. globalen Süden verortet ist und auf die Berücksichtigung der Verstrickungen zwischen Kapitalismus, Imperialismus, Rassismus und der Unterdrückung von Frauen besteht (vgl. Altenberger, 2025, S. 226).

Eine *affirmative Sabotage* erfordert über das Erkennen von Verstrickungen und Ambivalenzen hinaus auch die genaue Untersuchung und Analyse dessen, was sabotiert werden soll, die eigentliche Grundlage für eine mögliche Kritik und Intervention: „But it is an affirmative deconstruction that finds value in the need for the ongoing work of a constant critique.“ (Spivak, 2002, S. 610). Spivaks (2012) Strategie der affirmativen Sabotage bezieht sich auf die Prinzipien der Aufklärung, und Spivak spricht sich dafür aus, die Ideale der Aufklärung weder zu verwerfen noch deren koloniale Verstrickungen zu ignorieren. Dhawan formuliert diesen Zusammenhang folgendermaßen: „The challenge is to contest the violent consequences of Enlightenment rationality without taking up an anti-Enlightenment stance.“ (Dhawan, 2014, S. 57). Mit der Strategie der affirmativen Sabotage gelinge es, „die Instrumente des Kolonialismus in Werkzeuge für dessen Überschreitung zu verwandeln und damit Gift zu Medizin zu machen“ (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 203) – ein Verfahren, welches nie vollständig abgeschlossen ist, sondern als ein fortlaufender Prozess betrachtet wird, der stets einer Überprüfung bedarf.

Mit dieser Haltung wird es denkbar, GCE von ihrem scheinbar natürlichen, organischen und substanziellen Inhalt zu lösen und allmählich auf das zu blicken, was einer Hinterfragung bedarf, um so zu einer anderen Form der Anwendung zu kommen (vgl. Spivak, 2007, S. 182).

Re-Arrangement von Global Citizenship Education

In der De-/Thematisierung von Geschlecht und von Fragen der Geschlechtergerechtigkeit im Kontext von GCE werden kolonial geprägte Machtverhältnisse sichtbar. Durch eine feministische post- bzw. dekoloniale Verkomplizierung rückt eine Überwindung der historischen Amnesie und eine kritische emanzipatorische Bildung ins Zentrum. Mit einer fortwährenden Ignoranz gegenüber subalternen Räumen und der Stabilisierung von Klassenapartheid wird bisher eine historische Diskontinuität fortgeführt, die es für die Legitimation von GCE-Interventionen braucht. Gerade diese historische Diskontinuität zu unterbrechen, könnte als ein zu aktivierendes Potenzial von GCE imaginiert werden. Die zentralen Ansätze einer solchen möglichen Neuausrichtung fokussieren eine (1) historische Kontextualisierung, die weltgesellschaftliche Verhältnisse als postkolonial kennzeichnet und eine historische Amnesie zu überwinden versucht. Zudem ginge es darum eine (2) dekoloniale Haltung zu entwickeln und eine dekonstruktive Wachsamkeit zu entwickeln, die versucht bestehende Denkstrukturen beständig zu hinterfragen und neu zu durchdenken. Dies kann durchaus an ein kritisches Denken, welches in GCE-Dokumenten empfohlen wird, andocken und diesen Denkrahmen post/dekolonial perspektivieren. Auch Spivaks Vorschlag zwischen Globus (Kapitallogik) und Planet (bewohnbarer Ort) zu unterscheiden und damit (3) planetarisch statt global zu denken wird im gegenwärtigen globalen Zeitalter des Kapitalozän² immer bedeutsamer und kann auch für GCE immer wichtiger werden. Als Ausblick für eine Neuausrichtung von GCE ist Spivaks Idee des Verlernens ein prominenter Aspekt postkolonialer Bildung. Es gehe darum, Meinungen zu verlernen, da uns diese als nicht geprüfte Vorurteile am Denken hindern würden (vgl. Castro Varela, 2018, S. 63). „Verlernen ist Denken im Arendt'schen Sinne: die Begrifflichkeiten freigeben für ein neues Durchdenken. Und das will gelernt sein“ (ebd., S. 63). Ein neues Durchdenken also der Konzeption von GCE, eine Revision und Reflexion des Status quo, um ein Denken „als Praxis der Hinterfragung“ (ebd., S. 64) zu ermöglichen. Die präzise Analyse der Dokumente machte es möglich, in die Texte von GCE einzutauchen, um herauszufinden, wie deren Ideale auf eine gerechtere und kritischere Weise genutzt werden können und deren Ambivalenzen – deren „Double-Bind-Situation“ (Spivak, 2012, S. 3) – ausgehalten werden können. Postkolonial feministische Analysen zeigen, dass wir lernen müssen, dieses Double-Bind zu ertragen, lernen, mit diesen Widersprüchen zu leben, um dann produktiv intervenieren zu können. „Productive undoing is a difficult task. It must look carefully at the fault lines of the doing, without accusation, without excuse, with a view to use“ (ebd., S. 3). Die Ambivalenzen als Potential für eine kritische Umsetzung von GCE zu begreifen, eine dekonstruktive Wachsamkeit und eine dekoloniale Haltung einzüben wären erste Schritte, um einen ethischen Imperativ der Verantwortung zu aktivieren (vgl. Spivak, 2008, S. 48). Der Weg zu einer kritischen Umsetzung von GCE führt also nicht über das Auflösen von Widersprüchen, sondern über ihre bewusste Anerkennung als produktive Spannungsfelder.

Anmerkungen

- 1 Vergeschlechtlichte* Subjektpositionen werden als Subjektpositionen verstanden, die in vielfältige Machtverhältnisse verstrickt sind. Das heißt, wenn hier von vergeschlechtlichten* Subjektpositionen (mit Sternchen gekennzeichnet) die Rede ist, werden diese immer als intersektional verstanden, in ihrem Verhältnis zu Rassismus, Klassismus und Ableismus (vgl. Altenberger, 2025).
- 2 Der Begriff des Kapitalozäns betont, dass nicht nur direktes menschliches Handeln für den Klimawandel verantwortlich ist, sondern auch die ökonomisch-kapitalistische Bewertung der Aneignung von Natur und Land. Françoise Vergès (2017) schlägt darüber hinaus den Begriff des rassistischen Kapitalozäns vor, um die Verwobenheit von Kolonialismus, Rassismus und Klimawandel hervorzuheben.

Literatur

- Altenberger, S. (2025). *Geschlechtergerechtigkeit und Global Citizenship Education. Eine postkolonial-feministische Subjekt-Kartographie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839478103>
- Andreotti, V. (2006). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice. A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Castro Varela, M.d.M. (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. *Praxis des Unterrichtens – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen. Schulheft*, 170, 57–71.
- Castro Varela, M.d.M., & Dhawan, N. (2009). Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie? *femina politica*, 18 (2), 9–18.
- Castro Varela, M.d.M., Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Dhawan, N. (2014). *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsf3.3>
- Fegter, S. (2013). Phänomenstruktur Jungenkrise: Diskursive Regelmäßigkeiten und die Bedeutung der Sprecherposition in den medialen Thematisierungen 1999–2009. In Keller, R. & Truschkat, I. (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen* (S. 114–134) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5_5
- Johnson, G. T., & Lubin, A. (Eds.). (2017). *Futures of Black radicalism*. Verso Books.
- Kapoor, I. (2008). *The Postcolonial Politics of Development*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946145>
- Mohanty, Ch. T. (2003). *Feminism without borders. Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham & London: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smp7t>
- Negt, O. (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.
- Roß, B. (1998). *Politische Utopien von Frauen. Von Christine de Pizan bis Karin Boye*. Dortmund: edition Ebersbach.
- Spivak, G. Ch. (2002). A Conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the Imagination. *Journal of Women in Culture and Society*, 28 (2), 609–624. <https://doi.org/10.1086/342588>
- Spivak, G. Ch. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), 523–581. <https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523>
- Spivak, G. Ch. (2007). Feminism and Human Rights. In Shaikh, N. (Hrsg.), *The Present as History: Critical Perspectives on Global Power* (S. 172–203). New York: Columbia University Press.
- Spivak, G. Ch. (2008). *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich-Berlin: diaphanes. <https://doi.org/10.12968/sece.2008.3.1131>
- Spivak, G. Ch. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. (UN Dok. A/RES/70/1). <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UN-Women Deutschland (2023). *Feministische Utopien leben – Gemeinsam für eine gerechte Welt*. Letzter Zugriff am 02.09.2025 <https://un-women.de/internationaler-frauentag-2023-feministische-utopien/>
- UNESCO (203). *Education transforms lives*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Paris, veröffentlicht unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO (2017). *Preventing violent extremism through education. A guide for policy makers*. Paris: UNESCO. DOI:<https://doi.org/10.54675/BAUW5133>

UNESCO (2018). *Global Citizenship Education in Latin America and the Caribbean. "Towards a world without walls: global citizenship education in the SDG 4 – E2030 Agenda"*. Paris: UNESCO

UNSG (United Nations Secretary-General) (2012). *Global Education First Initiative. An Initiative of the United Nation Secretary-General*. Paris: UNESCO.

Vergès, F. (2017). Racial capitalocene. In Johnson, G. T., & Lubin, A. (Eds.) *Futures of Black radicalism*, 72-82.

Vergès, F. (2020). *A Decolonial Feminism. Timofei Gerber in Conversation with Françoise Vergès*. Letzter Zugriff am 19.09.2025 <https://epochemagazine.org/28/a-decolonial-feminism/>

Wendt, B., Görgen, B. (2018). Macht und soziale Ungleichheit als vernachlässigte Dimensionen der Nachhaltigkeitsforschung. Überlegungen zum Verhältnis von Nachhaltigkeit und Verantwortung. In Henkel, A., Lüdtke, N., Buschmann, N., Hochmann, L. (Hrsg.), *Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung*. (S. 49–66). <https://doi.org/10.14361/9783839440667-003>

Sandra Altenberger

ist derzeit in der sozialpsychiatrischen Arbeit tätig. Zudem lehrt und forscht sie im Bereich feministisch-postkoloniale Theorien und Critical Global Citizenship Education. Im WS 2025/26 war sie Post-Doc Universitätsassistentin am Centers Interdisziplinäre Geschlechterforschung der Universität Innsbruck (CGI). Sie war Mitglied des Doktoratskollegs Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in Transformation des CGI der Universität Innsbruck und promovierte 2024 zum Thema feministisch-postkoloniale Bildung. Von 2020 bis 2022 war sie Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (DOC). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kritische Pädagogik, Gender und Postcolonial Studies.