pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hase, Tilo

Umkämpfte Bildung. Hegemonietheoretische Antworten auf globale Herausforderungen

Bielefeld : transcript 2025, 462 S.

Quellenangabe/ Reference:
Hase, Tilo: Umkämpfte Bildung. Hegemonietheoretische Antworten auf globale Herausforderungen. Bielefeld : transcript 2025, 462 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363830 - DOI: 10.25656/01:36383; 10.14361/9783839476062

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363830
https://doi.org/10.25656/01:36383

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/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 und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
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-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Tilo Hase

UMKÄMPFTE BILDUNG

Hegemonietheoretische Antworten auf globale Herausforderungen

[transcript] Pädagogik

Tilo Hase
Umkämpfte Bildung

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressatin, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Tilo Hase, geb. 1986, arbeitet als Beauftragter für Europa, Nachhaltigkeit und kommunale Entwicklungspolitik beim Bezirksamt Lichtenberg von Berlin. Der Erziehungswissenschaftler promovierte an der Universität Kassel, gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung. 2019 forschte er im UNESCO-Archiv in Paris und war 2021 bis 2022 Visiting Researcher an der University of British Colombia in Vancouver, Kanada. Er absolvierte zahlreiche Studien-, Forschungs- und Berufsaufenthalte, unter anderem in Venezuela, Indien, Mosambik, Kuba, Israel/Westbank, Frankreich, Belgien, Spanien, England und Kanada.

Tilo Hase

Umkämpfte Bildung

Hegemonietheoretische Antworten auf globale Herausforderungen

[transcript]

Die vorliegende Arbeit wurde an der Universität Kassel am Fachbereich Humanwissenschaften unter dem Titel „Umkämpfte Globale Bildung. Eine hegemonietheoretische Diskursanalyse zu Artikulation und Demokratisierung“ als Dissertation angenommen.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Bernd Overwien, Prof. Dr. María do Mar Castro Varela
Tag der Disputation: 18.10.2023

Die Promotion und die Publikation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Zudem geht auch ein großer Dank an die Bibliothek der Universität Kassel für Ihre finanzielle Unterstützung bei der Veröffentlichung dieses Buchs.

Hans **Böckler Stiftung**
Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

UNIKASSEL VERSITÄT BIBLIOTHEK

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-SA 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Tilo Hase

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839476062
Print-ISBN: 978-3-8376-7606-8 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7606-2
Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Diese Zeit des Schreibens. Eine unbedingte Bejahung des Lebens. Nicht einfach das, was übrigbleibt. Vielmehr: Unvergessliche Jahre eines Lebens größtmöglicher Intensität. Für die, die mich auf meinen Weg bis hierher begleiteten.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 11

Tabellenverzeichnis 13

Danksagung 15

1. Einleitung: Die Welt braucht dringend eine Rekonstruktion 17

2. Globalisierung: Der Kontext Globaler Bildung 31
2.1 Skizzen einer begrifflichen Bestimmung: Was ist Globalisierung? 32
2.1.1 Sozialwissenschaftliche Streifzüge 32
2.1.2 Philosophisch-begriffliche Streifzüge 35
2.2 Historisch-politische Herausforderungen der gegenwärtigen Globalisierung 37
2.2.1 Kolonialismus 37
2.2.2 Dekolonisation und das Ende der Blockkonfrontation 40
2.2.3 Postkoloniale Machtverhältnisse, Imperialismus und Globalisierung 41
2.2.4 Kultureller Imperialismus und Epistemische Gewalt 44
2.2.5 Globalisierung und Subalternität 46
2.2.6 Internationale Arbeitsteilung 50
2.2.7 Neoliberalismus 51
2.2.8 Wachstumslogik, Extraktivismus und Imperiale Lebensweise 54
2.2.9 Die multiple Krise der postkolonial-neoliberalen Globalisierung 58

3. Globale Bildung in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts 61
3.1 Von Bildung und anderen machtvollen Feinheiten 62
3.1.1 Von Bildung sprechen 62
3.1.2 Bildung, Macht und Hegemonie 64
3.2 Globale Bildung in Zeiten der pädagogischen Globalisierung
und ihre Verortung in der Internationalen Erziehungswissenschaft 66
3.2.1 Grenzüberschreitende Dimensionen der Bildung in Zeiten der Globalisierung 66
3.2.2 Vier Arbeitsfelder der Internationalen Erziehungswissenschaft 78

3.2.3 Das Arbeitsfeld »Entwicklungspädagogik« bzw. »Development Education« 80
3.2.4 Von »Development Education« zu »Globaler Bildung« als Oberbegriff 81
3.3 Global Governance, Kennzeichen von Internationalen Regimen und neue institutionalisierte Verfasstheiten im Bildungsbereich 85
3.3.1 Internationale Gestaltung, Legitimation und Steuerung von Bildung 87
3.3.2 Global Governance und Internationale Bildungsregime als Analyseperspektive internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation 89
3.3.3 Bildungsakteur*innen internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation in den Global Governance-Strukturen 98

4. Hegemonie- und Diskurstheorie als Werkzeugkasten für politische Analysen 109
4.1 Der Cultural Turn erreicht die Erziehungswissenschaften 110
4.1.1 Cultural Turn 110
4.1.2 Die Relevanz des Political Turn der Cultural Studies für die Forschungspraxis in den Erziehungswissenschaften 112
4.2 Diskurs, Hegemonie und Erziehungswissenschaft 116
4.2.1 Diskursanalysen und -theorien 116
4.2.2 Hegemonietheorien 118
4.2.3 Diskursanalysen in der Erziehungswissenschaft 119
4.3 Politische Identität als Gegenstand diskurstheoretischer Debatten 122
4.4 Hegemonie- und Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe zur Analyse politischer Identitäten .. 127
4.4.1 Diskurs, Artikulation und die Notwendigkeit des Außens 129
4.4.2 Knotenpunkte, konstitutive Logiken und Antagonismus 134
4.4.3 Soziale Heterogenität 138
4.4.4 Leere Signifikanten, unmögliche Vollkommenheit und die antagonistische Grenze 142
4.4.5 Entscheidungen, Macht, Dislokationen, Mythos und das »Soziale Imaginäre« 146
4.4.6 Postmarxistische Kritik am Begriff der Hegemonie 150
4.4.7 Eine diskurstheoretische Neuformulierung der Hegemonietheorie 156
4.4.8 Das Ringen um Hegemonie als Logik des Politischen 159
4.4.9 Subjektkonzeptionen 162
4.4.10 Der materielle Charakter von diskursiven Strukturen und institutionalisierten Gruppen 170
4.5 Gesellschaftspolitische Relevanz der Hegemonie- und Diskurstheorie 172
4.5.1 Das deskriptive Ziel radikaler und pluraler Demokratie als Antriebskraft für Demokratisierung 172
4.5.2 Die ethisch-politische Perspektive radikaler und pluraler Demokratie 181

5. Operationalisierung: Hegemonial strukturierte Fixierungen von Differenzbeziehungen in sprachlichen Artikulationen 185
5.1 Triangulation zweier etablierter Sets an Verfahren 186
5.2 Lexikometrische Analyse des Diskurskorpus nach dem corpus-driven Ansatz 187
5.2.1 Lexikometrische Verfahren als Teil der Diskursanalyse 187
5.2.2 GB in Global Governance-Strukturen als thematisch orientierter Diskurskorpus 190
5.2.3 Methoden lexikometrischen Arbeitens mithilfe des Programms Lexico 5 194

5.3 Analyse narrativer Muster als interpretative Feinanalyse ausgewählter Textpassagen eines offenen Diskurskorpus 201
5.3.1 Neue Ansätze der Erzählforschung als Analyseansatz 201
5.3.2 Kodierende Verfahren als Operationalisierung der Analyse narrativer Muster 204

6. Fallstudie: Die diskursive Konstitution Globaler Bildung in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts 217
6.1 Ziel der Studie und Fragen 217
6.2 Forschungsstand: Globale Bildung als Thema der empirischen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung 218
6.3 Forschungsdesign der Fallstudie 224
6.3.1 Organisationsphilosophische Ideologien als pädagogisches Professionswissen 225
6.3.2 Der tendenziell »leere Signifikant« der »Bildung« im globalen Kontext als Grundlage zur Auswahl des Materials 226
6.3.3 Materialauswahl für die korpuslinguistisch-lexikometrische Analyse 227
6.3.4 Materialauswahl für die Analyse narrativer Muster 234
6.4 Die diskursive Formation Globaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts 237
6.4.1 Hegemoniale narrative Muster 238
6.4.2 Gegen-hegemoniale narrative Muster 305
6.5 Ergebnisse der hegemonietheoretischen Diskursanalyse 341
6.5.1 Die diskursive Konstitution Globaler Bildung 341
6.5.2 Drei gegen-hegemoniale Strategiekomplexe 354
6.5.3 Wachsamkeit gegenüber der Homogenisierung von institutionalisierten Gruppen 359
6.5.4 Erweiterung der Lehr-Lernstrategien in der umkämpften diskursiven Formation 363

7. Schluss: überdeterminiert, umkämpft und reichlich komplex 367

8. Anhang 387

9. Abkürzungsverzeichnis 417

10. Literaturverzeichnis 419

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Handlungsebenen und Akteur*innen in der Global Governance-Architektur. 92
Abbildung 2: Beziehung von Signifikanten in der Perspektive der Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe (Politische Diskursontologie). 144
Abbildung 3: »Schichtmodell« Sedimentation und Reaktivierung: Zur Logik des Politischen.... 161
Abbildung 4: Darstellung der Integration quantitativer und qualitativer Analyse zur Umsetzung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe auf der Designebene. 187
Abbildung 5: Materialauswahl der Fallstudie anhand der Handlungsebenen in den Global Governance-Strukturen. 227
Abbildung 6: Zeitraum des Gesamtkorpus für die lexikometrischen Analysen. 228
Abbildung 7: Wortwolke für Worthäufigkeiten der gesamten untersuchten geschlossenen Textkorpora. 233
Abbildung 8: Wortwolke für Wortkombinationen der gesamten untersuchten Textkorpora. 234
Abbildung 9: Trias der Lernkompetenzbereiche im Teilkorpus UNESCO und ihre Verknüpfungen zu anderen Momenten. 286
Abbildung 10: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: citizenship. 343
Abbildung 11: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: sustainable development. 347
Abbildung 12: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: skills. 348
Abbildung 13: Drei im Textkorpus erkennbare gegen-hegemoniale Strategiekomplexe. 354
Abbildung 14: Perspektiven einer gegen-hegemonialen Lehr-Lernstrategie. 365
Abbildung 15: Teilformationen des Diskurses Globaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts. 376

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Hinweise für Beziehungen einer spezifischen Qualität zwischen Elementen. 211
Tabelle 2: Für die lexikometrischen Analysen erstellte Textkorpora. 229
Tabelle 3: Zusätzliche für die Analyse narrativer Muster digital aufbereitete und in MaxQDA integrierte Texte. 235
Tabelle 4: Spezifische Wörter und Wortfolgen in den Texten der UNESCO in den Jahren 2012 bis 2018. 387
Tabelle 5: Spezifische Wörter und Wortfolgen in den Texten der Global Business Coalition for Financing Education in den Jahren 2012 bis 2018. 402

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist als Promotionsschrift entstanden. Sie hätte niemals realisiert werden können ohne die unschätzbare Unterstützung von den Menschen, Organisationen, Zusammenhängen, Engagierten, Intellektuellen, Freundschaften und meiner Familie, die mich auf diesem spannenden, aber auch von Anstrengungen, Krisen und Momenten der Verzweiflung geprägten Weg begleiteten. Geschrieben wurde sie an zahlreichen Orten, in 12 verschiedenen Ländern, an vielen Enden der Welt. Die zahlreichen Impulse, Anregungen, Motivationen, Diskussionen und Einblicke in verschiedenste Positionen und Organisationen sind von den Möglichkeiten und der Bereitschaft, transnational über unterschiedliche Positionen und Konflikte hinweg in den Austausch zu treten, geprägt.

Mein ganz besonderer Dank gilt zunächst María do Mar Castro Varela, die meinen Drang theoretisch zu denken schon so lange fördert, begleitet, mir die Eröffnung dieses Weges initial ermöglichte und der ich viel theoretische Orientierung im Leben verdanke. Trotz all der Verbindung über das Denken in Abstraktion ist sie mir stets als ein fühlender und die Schwierigkeiten des Lebens in all seiner Vielfalt bewusst erkennender Mensch gegenübergetreten. Zudem ist all die Unterstützung und Begleitung, die ich durch meinen Betreuer Bernd Overwien in den Jahren der Promotion erhielt, maßgeblich für die Art und Weise der Realisierung dieser Arbeit. Unablässig stand er mir bei meinen Vorhaben zur Seite, setzte sich für mich ein, fand die richtigen Worte und eröffnete mir mit seiner beeindruckenden langjährigen Erfahrung und Kenntnis im Feld der Internationalen Erziehungswissenschaft unzählige neue Einblicke. Ich bedaure, erst im Zuge meines Promotionsvorhabens ein Schüler von ihm geworden zu sein.

Darüber hinaus werde ich als das, was ein Kind aus einem nicht mehr existierenden Land genannt werden könnte, für ewig der Hans-Böckler-Stiftung und den mir zur Seite stehenden Referent*innen immens dankbar sein für die unbeschreibliche Förderung und Wertschätzung, die ich all die Jahre von ihnen erhielt, insbesondere meinem zuständigen Referenten Jens Becker, mit dem mich die Erwähnung Antonio Gramscis in der Einführungsveranstaltung ganz unerwartet zusammenbrachte.

Zu guter Letzt bin ich unendlich glücklich über eben genau diese Eltern – die mich trotz allem Unverständnis immer schon gewähren ließen und mir niemals ihre Liebe entziehen –, diese Familie, für die ich gleichermaßen ihr Kind sein darf, genau diese

Begegnungen mit Engagierten und Intellektuellen, deren Inspiration und Begleitung, so durch z.B. Sharon Stein, Vanessa Andreotti, Ana Cecilia Dinerstein, Claudia Ruitenberg, Aram Ziai, Christel Adick, Boaventura de Sousa Santos, Ashish Kothari, Carmen Rosa, Jason Glynos, Chantal Mouffe, Claudia Rahman, Bidisha Mahanta, Ditthi Bhattacharya u.v.a.m., ich auf diesem Wege genießen durfte, genau diese Freundschaften, die ich schon so lange Jahre habe und zu denen nun in den letzten Jahren viele wunderbare mit hinzugetreten sind. Ein ganz spezieller Dank geht zudem an meinen Onkel Lutz Sattler für seine unschätzbare Unterstützung, vor allem auf den letzten Metern. All das und diese bleiben unvergesslich!

1. Einleitung: Die Welt braucht dringend eine Rekonstruktion

> »Nein, wir wollen niemanden einholen. Aber wir wollen die ganze Zeit, Tag und Nacht, in Gesellschaft des Menschen marschieren, in Gesellschaft aller Menschen. Es kommt darauf an, den Zug nicht auseinanderzuziehen, weil sonst jede Reihe die vor ihr nicht mehr erkennen kann, und Menschen, die einander nicht mehr erkennen, begegnen einander immer weniger und sprechen immer weniger miteinander. […] Für Europa, für uns selbst und für die Menschheit, […] müssen wir eine neue Haut schaffen, ein neues Denken entwickeln, einen neuen Menschen auf die Beine stellen.«
> *Frantz Fanon (1981: 266)*

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

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

Die immer mächtiger werdenden »Privilegierten«, die von einer »Imperialen Lebens- und Produktionsweise« profitieren, tragen selten zu einer verantwortungsvollen Veränderung der Strukturen zur Prävention von Ungleichheit und ökologischer Verwüstung bei, sondern schicken sich eher noch an, ihre angeblich »überlegenen« Lebens- und Produktionsweisen in Form von instrumentalisierenden »Zivilisierungsmissionen« triumphal und überheblich weiter in die Welt zu tragen (Andreotti 2011a: 38ff; 161ff; Brand/Wissen 2017: 147ff). Die am stärksten Betroffenen dieser Situation einer »gestatteten Ignoranz« gegenüber den sozialen und ökologischen Verwerfungen sind arme Menschen, Frauen, Kinder sowie diskriminierte und indigene Gruppen, zumeist in den ländlichen Regionen des globalen Südens dieser Welt (Oxfam International 2022b: 12; Spivak 2008a: 17f), oder diejenigen, die in wenig geschützten und miserablen oder sogar erzwungenen Arbeitsbedingungen[1] tätig sein müssen (ILO 2016; Oka 2015; Seibert 2018).

Die stetig wachsende Konzentration von Reichtum und Macht in den Händen Weniger (zumeist Männer[2]) führte im Zuge der postkolonial-neoliberalen Globalisierung zu einer systematischen Demontage der Verantwortlichkeit der Nationalstaaten und zur immensen Schwächung multilateraler Strukturen (Bader et al. 2011: 21f; Dhawan 2012: 36f; Gebauer 2020a). Wachsende Ungleichheit und die damit zusammenhängende(n) Probleme, Konflikte und Gewalt sind trotz allem nicht als unvermeidbar anzusehen, sondern müssen vielmehr als Ursache einer Reihe politischer Entscheidungen begriffen werden (Cancel et al. 2021: 11; Oxfam International 2022b: 12). Die ungebremst wachsende Ungleichheit und ökologische Verwüstung hat als Resultate »multiple verschränkte Krisentendenzen« in globaler Dimension zu Beginn des 21. Jahrhunderts zum Vorschein gebracht (Acosta/Brand 2018; Bader et al. 2011: 10ff).

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

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

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

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

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

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

Erläuterung der Fragestellung und Forschungsstand

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Methode und Vorgang der Arbeit

Die Arbeit sieht sich in der Tradition der Cultural Studies, da sie sich nicht als ein Forschungsprogramm versteht, sondern sie ein methodisches und erkenntnispolitisches Strategiebündel für die Analyse Globaler Bildung zur Anwendung bringt (Mecheril/Witsch 2006: 11). Das Forschungsvorhaben ist interdisziplinär verfasst und rezipiert fünf wesentliche Theorierichtungen: Globalisierungstheorien, (post-)marxistische und radikaldemokratische Demokratietheorie, dekonstruktive, psychoanalytische und poststrukturalistische Spielarten der Diskurstheorie, postkoloniale Kritik[3] sowie (post-)kritische Ansätze der Pädagogik.[4] Diese fließen in einem empirischen Verfahren – der

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ziel der Arbeit

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

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

Durch das Aufzeigen der politischen Kämpfe und Machthandlungen, welche die diskursive Formation Globaler Bildung durchziehen, soll gezeigt werden, dass Globale Bildung niemals einfach »gut« oder »böse« und genauso wenig harmlos ist, sondern auf einer Komplexität strategischer Entscheidungen beruht, weshalb selbst noch so erstrebenswerte ethische Ziele in erster Linie politisch erstritten werden müssen. Das hegemonial strukturierte diskursive Feld zu kennen, kann dazu beitragen, diese zumindest schrittweise zu erreichen. Dieses dadurch gewonnene strategische Bewusstsein ließe die Chancen einer Globalen Bildung steigen, ein breiteres politisches Projekt zu stärken, welches auf eine »Neue Internationale« (Derrida/Roudinesco 2006: 294f; supplementiert: Spivak 2001) im Feld Globaler Bildung abzielt, sodass ein umfassender Wandel[5] möglich wird, der schließlich die strukturellen Unterordnungsverhältnisse als solche abschafft. Dies wird jedoch nur gelingen, wenn sich eine wachsende Zahl an Engagierten im Feld Globaler Bildung an der Hervorbringung multiperspektivisch-strategischer Lernprozesse (Spivak 2004: 527) unter Bezugnahme auf den Aspekt politischer Wirksamkeit (Ruitenberg 2010b), mit an den Anstrengungen beteiligt, um die dominanten Vorstellungen einer globalen Zivilgesellschaft und von Global Governance aufzulösen, mit dem Ziel »zur Weiterentwicklung der Such-, Vernetzungs- und Verständigungsprozesse oppositioneller Kräfte zu einem transnationalen hegemonialen Block« etwas beizutragen (Bader et al. 2011: 26f).

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

2. Globalisierung: Der Kontext Globaler Bildung

Das 2. Kapitel führt in das Phänomen der postkolonial-neoliberalen Globalisierung mit seinen Komplexitäten ein. Dies ist kein einfaches Unterfangen, da in der Debatte um das Phänomen sehr viele weltweite, historisch zurückreichende Prozesse wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Wandels sowie Fragen der Ökologie beschrieben werden (Overwien/Rathenow 2009b: 9). Dieser »relativ unscharfe […] Sammelbegriff« ist jedoch aus den heutigen Bildungs-, Politik- und Wissenschaftsdebatten nicht mehr weg zu denken. Je nach disziplinärem Hintergrund werden in den Debatten um Globalisierung unterschiedliche Aspekte der Globalisierung in den Vordergrund gerückt (Overwien/Rathenow 2009b: 10). In der Vergangenheit hat es jedoch immer wieder Stimmen gegeben, die die Relevanz der Globalisierungsforschung für die Erziehungswissenschaft, aufgrund ihrer angeblichen Reduzierung auf »globale, abstrakte Strukturen, auf Außenansichten und Vogelperspektiven«, bestreiten, da sie angeblich nicht mit einer konkreten, lokal- und ortsgebundenen Bildungsarbeit und ihrer Erforschung in den Zusammenhang gebracht werden kann (Seitz 2004: 8). Dem ist entgegenzuhalten, dass für die Erziehungswissenschaften das Phänomen der Globalisierung, eine immer wichtigere Rolle spielt, da, wie Klaus Seitz bemerkt »alles Lokale und Vertraute nur noch im Kontext seiner weltweiten Bezüge adäquat begriffen werden kann.« (ebd.: 7) Vor allem eine Analyse der diskursiven Formation Globaler Bildung – einer Bildung, welche das Lernen in einen globalen Kontext stellt und selbst durch globale Kontexte hervorgebracht wurde und wird – kommt deshalb nicht um die Eröffnung eines Verständnisses von Globalisierung und ihrer vielfältigen Dimensionen herum, wenn es den erziehungswissenschaftlichen Forschungsgegenstand in seiner globalen Komplexität angemessen untersuchen und begreifen möchte. Unterschiedliche Zugänge zu Globalisierung aus verschiedensten Disziplinen können Untersuchungen in der Internationalen Erziehungswissenschaft eher noch erhellen und neue Perspektiven für ihre Forschungsgegenstände eröffnen, »indem sie Eckdaten und Hilfestellungen für eine überfällige pädagogische Auseinandersetzung« bieten (Seitz 2002a: 453). Da die Globalisierung den Kontext des der Fallstudie zugrundeliegenden Forschungsgegenstandes der Globalen Bildung (GB) darstellt, werden nachfolgend begriffliche Bestimmungen und historisch-politische Probleme, Herausforderungen und

Möglichkeiten der Globalisierung hinsichtlich ihrer Beziehung zu globaler Ungleichheit und Zusammenhänge mit Fragen der Ökologie erörtert.

Kapitel 2.1 nimmt daher zunächst eine begriffliche Bestimmung der Globalisierung anhand sozialwissenschaftlicher und dekonstruktiv-philosophischer Streifzüge vor. Damit soll auf die Notwendigkeit verwiesen werden, Globalisierung zum einen als ein wechselseitiges Geflecht zwischen Globalem und Lokalem und zum anderen als ein bis tief in die Geschichte reichendes, über vielfache Dimensionen verstricktes Phänomen zu betrachten. Damit jedoch die Tiefe des Ausmaßes der drängenden Probleme, Herausforderungen und Möglichkeiten der gegenwärtigen Globalisierung für den Bildungsbereich hinsichtlich der globalen Ungleichheitsverhältnisse und der ökologischen Verwüstung auf breiter Ebene erkannt werden können, werden unter 2.2 in Rückbezug auf historische, ökonomische, sozial- und kulturwissenschaftliche Debatten die tiefen strukturellen Verwurzelungen einer sich spezifisch postkolonial-neoliberal gestaltenden Globalisierung erörtert. Dazu werden auch Kontinuitäten zum Kolonialismus in den Fokus gerückt. In diesem Sinne spannt das Kapitel 2 den komplexen Kontext auf, in dem sich das Arbeitsfeld der GB konstituiert, und stellt die gegenwärtigen Probleme und Herausforderungen der Globalisierung dar, mit denen Bildung zu globalen Fragen konfrontiert ist. Das Kapitel verfolgt somit das Anliegen, eine Lesart zu stärken, die gegenwärtigen Probleme und Herausforderungen im Zeitalter der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht als willkürlich, banal und leicht lösbar zu betrachten, sondern als reichlich komplex, indem die tiefe Verwurzeltheit der Fragen globaler Ungleichheit und der ökologischen Verwüstung in ihren historisch-politischen, materiellen und strukturellen Dimensionen sichtbar gemacht wird. Die vorliegende Forschungsarbeit verfolgt das Anliegen, einen Beitrag zur Erziehungswissenschaft und ihrer Verantwortung zur Lösung der gegenwärtigen Probleme und Herausforderungen zu liefern.

2.1 Skizzen einer begrifflichen Bestimmung: Was ist Globalisierung?

2.1.1 Sozialwissenschaftliche Streifzüge

Nach Ulrich Menzel besteht Globalisierung zunächst »in der Intensivierung und Beschleunigung grenzüberschreitender Transaktionen (aus Handel, Finanzen, Menschen, Informationen und sogar Epidemien), die sich gleichzeitig räumlich ausdehnen.« (Menzel 2020: 38) Ein solcher Prozess ist unweigerlich, mit dem Beginn der kolonialen Eroberungen des »Rests« der Welt durch Europa und der damit einhergehenden Internationalisierung und Konstruktion eines Weltmarktes verbunden (Gerster 2005: 182). Die seit dem Kolonialismus begonnene Globalisierung stellt einen Prozess einer allmählich immer stärkeren Vernetzung und wechselseitigen Interaktion zwischen den Regionen der Erde dar (Zimmerer 2012: 10). Ausweitung und stärkere Vernetzung seit Beginn der Globalisierung ist dabei jedoch nicht nur als eine technische Vernetzung zu betrachten, die durch die Bereitstellung immer schneller werdender Transporte und Kommunikation die Transaktionen und Vernetzungen beschleunigt, sondern ebenso erfordert die Globalisierung einen institutionellen Rahmen der fortlaufend die Stabilität

und Sicherheit der Transaktionen und Vernetzungen garantiert (Menzel 2020: 38). Die gegenwärtige Globalisierung ist damit entlang der möglichen Kapazitäten gleichermaßen ein Prozess der Konstitution eines sozialen Systems, um in einer gemeinsamen Einheit auf planetarischer Ebene in Echtzeit miteinander zu arbeiten[1] (Castells 2008: 81). Die Expansion des Weltmarkts und seiner Akteur*innen kann nach Altvater am besten als Verdichtung von Raum und Zeit[2] zum Zwecke der global umfassenden Inwertsetzung umschrieben werden (Altvater 2005b: 74), jedoch umfasst diese »Zeit-Raum-Verdichtung«, wie Stuart Hall betont, auch »die Beschleunigung globaler Prozesse, so dass die Welt kleiner und Distanzen kürzer erscheinen und Ereignisse an einem Ort unmittelbare Auswirkungen auf sehr entfernte Menschen und Orte haben.« (Hall 2012d: 210)

Robertson beschreibt Globalisierung deshalb als ein Konzept »that refers to the compression of the world and the intensificiation of consciousness of the world as a whole.« (Robertson 1992: 8) Die Verdichtungsprozesse der Globalisierung lassen damit auch die Konstruktionsweisen von Identität nicht unberührt, da »Zeit und Raum grundlegende Koordinaten eines jeden Repräsentationssystems sind. Jedes Medium der Repräsentation [– und so auch Theorie-, Strategie- und Gestaltungskommunikationen über Bildung –] muss seinen Gegenstand in räumliche und zeitliche Dimensionen übertragen.« (Hall 2012d: 210) Erzählungen übertragen Gegenstände in »Anfang-Mitte-Ende-Sequenzen« und stellen sie in verschiedenen räumlichen Dimensionen dar.[3] Die Gestaltung und

1 Castell geht hier von drei Formen von Kapazitäten aus: technologisch, institutionell und organisatorisch. Zunächst erlauben es uns neue Informations- und Kommunikationstechnologien, aber auch schnelle Ferntransportstrecken- und Computerverbindungen neue globale Netzwerke zur selektiven Vernetzung von unterschiedlichsten Anforderungen quer über die Welt aufzubauen (Castells 2008: 81). Zum anderen wird es auch institutionell ermöglicht, dass Deregulierungen, Liberalisierungen und Privatisierungen von Gesetzen und Prozeduren geschaffen werden, die die Nationalstaaten benutzen, um Kontrolle über die Aktivitäten in dem sie betreffenden Territorium zu behalten. Auf organisatorischer Ebene handelt es sich dabei um die Fähigkeit Netzwerke in ihrer flexiblen, interaktiven und grenzenlosen Form der Strukturierung für jegliche Aktivitäten in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen zu nutzen (ebd.: 81). Entlang dieser Prozesse ist nicht alles und jeder globalisiert, wie Castells unterstreicht, jedoch beeinflussen diese globalen Netzwerke welche den Planeten strukturieren, alles und jeden. Vernetzt wird in erster Linie das, was als wertvoll betrachtet wird oder eben das, was wertvoll werden könnte, entsprechend der Werte innerhalb des globalen Netzwerks (ebd.: 81). Im Umkehrschluss schließt das Netzwerk jedoch alles und jeden aus, welches und welcher dem Netzwerk keinen Mehrwert bringt oder die Effizienz des Netzwerks beeinträchtigt. Die sozialen, ökonomischen, ökologischen und kulturellen Geographien unserer Welt folgen, wie Castells beschreibt, den veränderlichen Geometrien der globalen Netzwerke, welche die Logik der multidimensionalen Globalisierung verkörpern (ebd.: 81).

2 Die Verdichtung von Raum und Zeit beschreibt den Fluss von Informationen, Wissen, Kapital, Waren und Menschen in immer kürzeren Zeiten quer über den Globus. Damit hat sich auch die Geschwindigkeit verändert, in der bestimmte Ereignisse, Entscheidungen und Aktivitäten oder auch Unterlassungen das Handeln am anderen Ende der Welt beeinflussen oder verändern (Messner 1999: 5). Wie Roland Robertson schreibt, ist es deshalb auch angebracht die »temporal and spatial dimensions of human life« gleichermaßen im Zuge der Prozesse der Globalisierung im Blick zu haben (Robertson 1995: 26ff). Das in dieser Forschungsarbeit zum Tragen kommende Analyseformat, versucht dieser Anforderung gerecht zu werden.

3 Treffende Beispiele für unterschiedliche »Erzählungen« im Bereich Globaler Bildung stellen das Modell zur Strukturierung Globalen Lernens (Adick 2002), der didaktische Würfel Globalen Ler-

Neugestaltung von Raum-Zeit-Verbindungen im Zuge der Globalisierung lassen deshalb die Repräsentation und Verortung von Identität in Raum und Zeit nicht unberührt (ebd.: 210f). Die »Verdichtung von Zeit und Raum« hat auch Auswirkungen auf die Nationalstaaten und ihr politisches und soziales Handeln. Diese können unter den gegebenen Bedingungen nicht mehr als eine »pre given political-unit« angesehen werden, sondern müssen folglich in einem größeren Raum betrachtet werden (Castells 2008: 82). Castells führt diese Entwicklung auf die wachsende Kluft zurück, die zwischen dem globalen Raum in dem das Problem entsteht, und dem Raum des Nationalstaats, in dem das Problem bewältigt werden muss, auftritt (ebd.: 82).

Trotz der Vorherrschaft mächtiger Makrophänomene und ihrer sichtbaren Dominanz warnt der Soziologe Roland Robertson in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Globalisierung davor, in eine Art »mythology of globalization« zu verfallen. Vielmehr spricht er sich vehement dafür aus, auch die Mikrophänomene – das Lokale – und das Heterogene in der Erforschung der Prozesse der Globalisierung nicht zu vernachlässigen und diesen ihre Bedeutung für die Globalisierung nicht abzusprechen (Robertson 1995: 25f). Durch die dominante Haltung eines »Bigger is Better« vieler Forscher*innen im Bereich der Globalisierung hat sich die tendenziöse Sichtweise durchgesetzt, so Robertson, dass Globalisierung zwangsweise zu Homogenisierung führt und dadurch alle lokalen Ausprägungen schrittweise überschrieben werden. Dem hält er einen »translocal factor at work« entgegen, der zu beobachten ist und im Wesentlichen die Identitätsbildung in Zeiten der Globalisierung prägt (ebd.: 25f).

Aufgrund des Auslassens des translokalen Faktors wird in den meisten Spielarten des Denkens über Globalisierung die Komplexität der Verstrickung »Global-Lokal« nicht ausreichend erkannt. Eine mögliche Ursache sieht Robertson darin, dass der Begriff Globalisierung eine falsche Vorstellung von den Prozessen weckt. Mit ihm werden zumeist Homogenisierungstendenzen von Institutionen und grundlegenden menschlichen Erfahrungen verbunden, vor allem dort, wo Globalisierung mit Modernität verknüpft wird. (ebd.: 26f). Dabei wurden sehr wohl auch in anderen Regionen der Erde unterschiedliche Arten von Modernität hervorgebracht. Deshalb spricht sich Robertson viel eher für den Begriff der »Globalität« aus, da er uns zum einen vor den Schwächen des Begriffes Globalisierung bewahrt und zum anderen viel treffender die generelle Kondition unserer Gegenwart zu beschreiben vermag. Globalität stellt für ihn geradezu den Punkt dar, der uns die Verflechtungen unterschiedlichster Produktions- und Lebensweisen in den unterschiedlichsten Regionen der Erde im Spannungsfeld zwischen Homogenisierung und Heterogenisierung aufzeigt. Eine Verflechtung, die zu den wesentlichen Bedingungen unseres Lebens im 21. Jahrhundert geworden ist (ebd.: 27).

Zudem ist es nach Robertson auch sinnvoll die Prozesse der Verflechtung begrifflich von dem der Globalisierung zu unterscheiden, um die Spezifik dieser Prozesse zu verdeutlichen. Er bringt dazu den Begriff der »Glokalisierung« (Glocalization) ins Spiel, welcher eine Vermischung der Worte »Global – Lokal« darstellt. Erst dieser Begriff verweist auf die Strategien, die zum Tragen kommen, wenn eine Produktions- und Lebens-

---

nens (Scheunpflug/Schröck 2000), aber auch das vierdimensionale Modell Globalen Lernens (Pike/Selby 1988) dar, da sie unterschiedliche theoretische »Erzählungen« zum selben Gegenstand entwickeln (in Overwien/Rathenow 2009a).

weise Globalität erreichen möchte, denn dazu muss im Zuge der globalen Verbreitung die verbreitete Produktions- und Lebensweise an die lokalen Besonderheiten – wie z.B. Gender, Ethnizität, class, caste, regional, gesellschaftlich etc. – angepasst werden und diese sind zumeist sehr heterogen (ebd.: 28f). Tendenzen der vereinfachenden Oppositionsbildung soll damit vorgebeugt werden. Viel zu oft besteht der Drang das Lokale als Opposition zum Globalen zu setzen und damit das Lokale vorschnell zu einer Form des Widerstands zu erklären, so als würden beide Pole eine Art universelles Gut darstellen. Der Begriff soll vor allem dazu dienen die Dynamiken der Produktion und Reproduktion von Differenz in Zeiten der Globalisierung genauer nachvollziehen zu können (ebd.: 29).

Zusammengefasst beinhaltet Globalisierung nach Robertson demnach im Wesentlichen stets die Gleichzeitigkeit und Verflechtung des Globalen und Lokalen oder auf einer abstrakteren Ebene dessen, was auch als das Universelle und das Partikulare bezeichnet wird (ebd.: 30). Um die Form der globalen Kondition des Menschlichen in Zeiten der Globalisierung ausreichend verstehen zu können, müssen die Beziehungen die zwischen Gesellschaften, Individuen, dem internationalen System der Gesellschaften sowie dem, was wir Menschheit nennen, vorstellbar sind, gleichsam in die Betrachtung einbezogen werden. Gerade der wechselnden Beziehungen und Schwerpunktsetzungen sowie der widersprüchlichen Interpretationen dieser vier benannten Aspekte des menschlichen Lebens, die die gegenwärtige Welt als Ganzes hervorgebracht hat, bedarf es, um das zu verstehen, was unter dem Begriff des Globalen zu verstehen ist. Ein solches Verstehen ist nur möglich, wenn das Globale dem Lokalen nicht an und für sich entgegengesetzt wird. Die Verdichtung der Welt im Zuge der Globalisierung wie Robertson sie beschreibt, fällt damit auch mit der Verbindung von Lokalitäten, der Erfindung von Lokalitäten sowie ihrer Tradition und den Vorstellungen über sie zusammen (ebd.: 35).

2.1.2 Philosophisch-begriffliche Streifzüge

Verständnisse von Globalisierung lassen sich auch über Betrachtungen der damit zusammenhängenden Begriffe und ihrer philosophischen Interpretationen gewinnen. Jean-Luc Nancy weist im Rückgriff auf Karl Marx Ausführungen in »Über die Produktion des Bewußtseins« darauf hin, dass im französischen Wort »Globalisation« zwei unterschiedliche Bedeutungen in seiner Verwendung mitschwingen, die die Doppelhaftigkeit der Prozesse der Globalisierung ziemlich genau auf den Punkt bringen. Zum einen ist es die »Agglomeration«, also eine Art Anhäufung, was auf die Schöpfung der weltweiten Dimension durch den Markt verweist, d.h. die Schaffung einer weltweiten Dimension des Zusammenschlusses an Menschlichem durch ökonomische Bewegungen – d.h., dass »durch die Interdependenz im Tauschakt des Wertes in seiner Warenform (die die Form der allgemeinen Äquivalenz, das Geld, ist) der Zusammenschluss aller in der Produktion des Menschlichen zum Vorschein kommt.« (Nancy 2002: 19f) Anders gesagt erzeugt Handel miteinander betreiben Kommunikation, was wiederum nach einer Art Gemeinschaft verlangt (ebd.: 19f). Wie Nancy bemerkt kann ein radikaler Wandel der Verhältnisse nur stattfinden, wenn zugleich die weltweite Verknüpfung durch die Wirtschaft angemessen verstanden wird, da erst mit diesem Wissen das volle Potenzial unserer Gemeinschaftsproduktion ausgeschöpft werden kann (ebd.: 20).

Anders nähert sich Jaques Derrida dem Begriff der Globalisierung. Bereits Nancy verweist auf die zweite Bedeutung, die dem französischen Wort »Globalisation« anhaftet, dem der »Mondialisation« (ebd.: 19). Letzteres, welches zur Übersetzung von dem englischen »globalization« ins französische benutzt wird. Jaques Derrida macht an vielen Stellen seines Werkes deutlich, wie sich das Wort »mondialisation« von dem der Globalisierung unterscheidet. Zunächst drückt die weltweite Übernahme des englisch verwendeten Begriffes »globalization« nicht nur den Status des Englischen als diejenige Sprache aus, die zum universellen Medium des linguistischen Austauschs avanciert ist, sondern gleichzeitig wird bei einer unreflektierten Benutzung damit auch der Aufstieg einer globalen anglo-amerikanischen Hegemonie oder im allgemeinen eine »homo-hegemonization« stabilisiert, da hier hinter einer scheinbaren Einheit große Machtungleichheitsverhältnisse verborgen werden (Li 2007: 141). Die Benutzung eines alternativen Begriffs, wie er in der französischen Sprache Ausdruck findet, fordert uns deshalb stets dazu auf, von und mit einem anderen Wort die angebliche Universalität dahinter in Frage zu stellen, wie Derrida bemerkt (ebd.: 142). Zudem, auch wenn »mondialisation« wortwörtlich als Globalisierung im Sinne einer »worldwide-ization« aus dem französischen übersetzt wird, so lässt die geographische Komponente des »Globus« in Globalisierung, den sozialen und historischen Anteil der Welt (le monde), welche im französischen Wort beinhaltet ist, vermissen. Das liegt daran, das das Wort »Globus, welches seine Wurzeln im Lateinischen hat, ein in sich abgeschlossenes kugelartiges Objekt ist, durch das Inklusivität und Vollständigkeit repräsentiert wird, was wiederum ein Bild von der Welt fördert, sie als ein allumfassendes Ganzes wahrzunehmen. Demgegenüber verweist uns »monde« auf das lateinische »mundus« oder eben »Welt«, ein Wort welches mit einer Vielzahl an sozialen und religiösen Bedeutungen aufgeladen ist, jedoch nicht die geometrische Totalität, wie sie durch Worte wie »globe« und »Globus« vermittelt wird, mit sich bringt (ebd.: 142). Wie Urs Stäheli hervorhebt, erscheinen letztere Worte nicht nur als frei von nationalen, religiösen, kulturellen und sozialen Codes, sondern sie stellen auch den Trend der gegenwärtigen politischen und theoretischen Diskurse über das Globale und die Globalisierung dar, mit ihren allumfassenden totalisierenden Gesten und Faszinationen für Logiken der Vollständigkeit (ebd.: 142).

Aus diesem Blickwinkel betrachtet, weist Derrida deshalb auf das Paradoxe der Globalisierung hin: »Die Globalisierung ist die Europäisierung. Und dennoch zieht sich Europa zurück, zerfällt und verwandelt sich.« (Derrida/Roudinesco 2006: 294) Denn das was in einer europäischen Sprache in die Welt exportiert wurde ist stets einer doppelten Bewegung unterworfen. Zum einen ist es die Globalisierung des Europäischen, mit all ihren bekannten imperialen und kolonialistischen Formen, aber zum anderen auch das, was in dem europäischen Werk stets ebenso potenziell am Werk war. Dieses Potenzielle ist das, was Derrida auch eine Möglichkeit der »Auto-Hetero-Dekonstruktion« bzw. eine »Auto-Immunität« nennt (Li 2007: 148): Die potenzielle Kraft, die gleichzeitig die Anfechtung des Eurozentrismus sowie der daraus hervorgegangenen krisenhaften Weltordnung, aber auch die Hinterfragung der unumstößlichen Gewissheiten und Hochwertbegriffe ermöglicht, nämlich die Kraft, die er als eine »Neue Internationale« beschreibt (Derrida/Roudinesco 2006: 162f, 294f; Li 2007: 148; Derrida 2016: 120ff). Eine Kraft, die zu leben, das Lernen und Lehren, »den anderen und vor allem sich selbst zu lehren« verlangt (Derrida 2017: 28ff) und bereit ist, sich von der Spur, dem Gespenstischen der Ver-

gangenheit heimsuchen zu lassen (ebd.: 31ff). Damit die potenzielle Kraft einer »Neuen Internationale« jedoch zu ihrer Entfaltung kommen kann, ist in einer durch den globalisierten Kapitalismus zunehmend beschleunigten Welt, jegliche Tendenz einer »Romantisierung der globalen Zivilgesellschaft« und Global Governance Strukturen aufzugeben und ein fast unerträglich »langsames und zeitintensives (pädagogisches) Arbeiten ohne Garantien« einzuüben. Erst wenn gelernt wurde, von unten zu lernen kann sich der Weg für eine »Neue Internationale« öffnen (Spivak 2001: 14f).

Wie somit allein die multilingualen Betrachtungen des Begriffes der Globalisierung zeigen, müssen wir bei der Beschäftigung mit dem Phänomen der Globalisierung stets die ökonomischen, aber auch die sozialen, historischen, politischen und kulturellen Dimensionen des Phänomens stets mit im Blick behalten. Die Herausforderungen und Möglichkeiten zu verstehen, die uns aufgrund der Globalisierung gegenüberstehen, drängt uns dazu, all diese Dimensionen und ihre Verstrickungen zu berücksichtigen und kann nicht an einer einseitigen Verkürzung des Blickes auf das Phänomen interessiert sein.

2.2 Historisch-politische Herausforderungen der gegenwärtigen Globalisierung

2.2.1 Kolonialismus

Auch wenn es so etwas wie eine »Globalisierung vor der Globalisierung« (Menzel 2020: 37) noch vor dem Beginn der europäischen Welteroberung gegeben haben mag, zerbrach dieses innerhalb kürzester Zeit um das Jahr 1320. Damals verbreitete sich die Pest von der zentralchinesischen Provinz Hubei entlang der damaligen Handelsstraßen durch den mittleren Osten bis sie 1348 Europa erreichte, wodurch das erste, Kontinente übergreifende System für lange Jahre fragmentiert wurde (ebd.: 37). Die gegenwärtige Globalisierung mit ihren ökonomischen, politischen und soziokulturellen Prämissen, die seit den Ereignissen der letzten großen Dekolonisationsschübe und dem Ende der Blockkonfrontation das Kennzeichen unserer Gegenwart ausmacht und bis heute das 21. Jahrhundert im Wesentlichen prägt, hat ihre Grundlagen im Kolonialismus[4] (Zimmerer 2012: 10; Conrad 2012: 3). Globalisierung verstanden »als allmählicher Prozess der immer stärkeren Vernetzung und wechselseitigen Interaktion zwischen den Regionen der Erde« hat ihren Beginn aus europäischer Sichtweise am 6.September 1522 (Zimmerer 2012: 10). Auch

4 Jürgen Osterhammel versteht unter dem Kolonialismus im einem allgemeinen Sinne »eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen.« (Osterhammel 2006: 21 zit.n. Zimmerer 2012: 11) Wie Jürgen Zimmerer zusammenfasst handelt es sich beim Kolonialismus also um »Herrschaft einer (ursprünglich) ortsfremden über eine ortsansässige Gruppe, wobei die Motive für diese Fremdherrschaft ganz unterschiedlich sein können.« (Zimmerer 2012: 11)

wenn zuvor bereits zum Beginn des 15. Jahrhunderts die Expeditionen der frühen Ming das Weltsystem vom östlichen Ende her aufbauten und einige Jahrzehnte später die brutalen Eroberungsreisen von Christopher Kolumbus, der 1492 auf einer möglichen Westroute nach Indien auf die heutigen Amerikas stieß, und Vasco da Gama, der Richtung Osten das heutige Indien erreichte (Menzel 2020: 37f). Doch erst im Jahre 1522 erbrachten die Überreste der spanischen Flotte von Fernando Magellan nach ihrer Ankunft im spanischen Sevilla den Beweis, in dem sie nach 3 Jahren die Erde umrundet hatten, dass es sich bei der Erde »tatsächlich um eine Kugel handelte [und] sie als Globus zu begreifen war.«[5] Damit war der gewaltvolle Ausgangspunkt geschaffen, »dass im Laufe der nächsten Jahrhunderte immer weitere Regionen immer stärker unter europäischen Einfluss gerieten.« (Zimmerer 2012: 10)

Der Kolonialismus trat seit dem eine Vielzahl an Phänomenen in Gang, die in Teilen bis zu 500 Jahre zurückliegen und sich während dieser Zeit veränderten und entwickelten (ebd: 10). So veränderte das koloniale System zum einen immens die Möglichkeiten der Sphäre des Handels und der Produktion der Kolonialreiche. Letztere verschafften sich geschichtlich einen enormen Vorteil in dem sie zunächst in brutalster Weise über Sklaverei und Sklavenhandel und im Anschluss über den direkten Zugriff auf die lokale Arbeitskraft in den Kolonien das Reservoir ihrer Arbeitskräfte ausweiteten und somit überhaupt erst die Industrialisierung Europas und später des ganzen Westens ermöglichten (Conrad 2012: 4). Die Industrialisierung Europas verschärfte die bereits bestehende Asymmetrie zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden, da Letztere durch die Industrialisierung über Machtmittel wie die Dampfmaschine und das Maschinengewehr verfügten, was ihnen die Möglichkeiten der kolonialen Durchdringung erleichterte. Zugleich stieg mit erhöhtem Grad der kolonialen Durchdringung auch die Intensivierung der industriellen Produktion in den kolonisierenden Gesellschaften Europas, da in den Kolonien nun auch eine Nachfrage nach Gütern, wie der Eisenbahn oder bestimmten Produktionszweigen wie der Textilproduktion bestand. Letztere wurde dann nach Indien ausgelagert, sodass England seine eigenen Arbeitskräfte, alleinig auf die Produktion weltweit gefragter Waren, wie Kleidung spezialisieren und strategisch ausbeuten konnte (Conrad 2012: 4; Rothermund 2018: 50ff). Durch solcherlei Anbindung der Kolonien an transnationale wirtschaftliche Zusammenhänge spielte der Kolonialismus eine wesentliche Rolle in der asymmetrischen Integration der globalen Märkte, die sich in Form der Internationalen Arbeitsteilung noch bis heute auswirken (Conrad 2012: 5). Außerdem sind die Effekte nicht zu leugnen, die der Kolonialismus auf die Formierung der Nationalstaaten und die nationalen Diskurse weltweit – auf die ehemals kolonisierenden und kolonisierten Nationalstaaten – hatte (ebd.: 5). Nicht zuletzt deshalb hatten

5 Welche Konsequenzen es für die Teilhabe an der Erschaffung der Welt hat, wenn die Welt ab diesem Zeitpunkt im kolonialistischen Blick als Globus begriffen wird, macht Jean-Luc Nancy deutlich, wenn er den Begriff »Globus« in Differenz zur »Welt« hervorhebt: »Eine Welt ist genau das, wo es Platz für alle Welt gibt: aber wahrhaftig Platz, ein Platz, der wahrhaftig *Grund zum da (in dieser Welt) sein* schafft. Andernfalls ist es nicht »Welt«: es ist dann »Globus« oder »Glomus«, es ist der »Ort der Verbannung« und »Jammertal«.« Nancy macht deutlich, wie allein im Begriff des Globus, der in dieser Zeit in Benutzung tritt, der Ausschluss von der Teilhabe an dem Gehalt des Ganzen der Welt und somit auch zur Zugehörigkeit des Ganzen bereits mitschwingt (Nancy 2002: 30).

und haben die neuen postkolonialen Staaten mit dem kolonialen Vermächtnis zu kämpfen, das ihnen durch den Kolonialismus in Form von Kontinuitäten von und während der Fremdherrschaft etablierter Institutionen, aber auch durch die Hinterlassenschaften abstrakterer Formen »kolonialer Altlast« vermacht wurde (Fischer-Tiné 2016: o.S.). Die Interaktionen von Menschen, die Teil von unterschiedlichsten Gesellschaften und Kulturen waren, wurden durch diese Prozesse weltumspannend beeinflusst (Zimmerer 2012: 10).

Die Epoche des Kolonialismus ist dabei stets von einer ideologischen Legitimierung, die einen universellen Geltungsanspruch verfolgte, begleitet worden (Conrad 2012: 5). Dies geschah nicht nur durch ideologisch aufgeladene und historisch-hervorgebrachte »Kulturunterschiede« zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten, sondern wirkte sich ebenso auf die internen Verhältnisse beider Gruppen aus (Zimmerer 2012: 10). Auch wenn die »kolonialen Situationen« der letzten 500 Jahre eine Vielzahl an spezifischen Kontexten und Besonderheiten aufweisen, weshalb der Historiker Jürgen Osterhammel bezüglich Kolonialismus auch von einem Phänomen der »kolossalen Uneindeutigkeit« spricht (Osterhammel 2006: 8 nach Zimmerer 2012: 11), ist diesen allen jedoch stets die »Dichotomie zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten, oftmals zwischen Europäern und Nicht-Europäern« gemeinsam (Zimmerer 2012: 11). Dieser »geografische und herrschaftstechnische Gegensatz« wurde seit Anbeginn ideengeschichtlich und ideologisch, zunächst religiös und später durch insbesondere biologisch-rassistische Argumente, abgesichert, um die mit dem Kolonialismus einhergehende Landnahme[6] und Ausbeutung zu rechtfertigen (ebd.: 11). Das koloniale Projekt hat vor allem durch dichotome Stereotypisierungen wie »Wilde« und »Zivilisierte«, Prozesse der »Rassifizierung« und Diskurse über Binarisierungen von Chaos und Schmutz, Entwicklung und Modernität sowie Rationalität und Natürlichkeit seine epistemologischen Voraussetzungen für seine Expansion geschaffen (ebd.: 11). Bis heute gelten die Folgen dieser epistemologisch erzeugten Gewalt (epistemic violence) als eine der langwierigsten des Kolonialismus (Andreotti 2007: 69f; Castro Varela/Dhawan 2015: 154, 183; Zimmerer 2012: 11). Die Folgen des Kolonialismus haben sich somit zutiefst in doppelter Weise in die gegenwärtigen Globalisierungsprozesse eingeschrieben: Zum einen in unsere Produktions- und zum anderen in unsere Lebensweisen, welche jeweils die Selbst- und Weltverhältnisse der Menschen prägen. Zurecht warnt Stuart Hall deshalb davor den gegenwärtigen Globalisierungsprozess vollkommen geschichtslos zu betrachten. Wird dieser nur als etwas Gegenwärtiges begriffen und nicht als Teil einer langen Geschichte (Hall 2012b: 44), die unweigerlich mit dem europäischen Kolonialprojekt verbunden ist (Castro Varela/Dhawan 2015:

6 Hier zeigt sich bereits die enge Verwobenheit des Kolonialismus mit der Entstehung des globalisierten Kapitalismus. Da, laut der These Klaus Dörres, kapitalistische Gesellschaften auf einem »Expansionsparadoxon« beruhen, müssen sie zu ihrer Reproduktion fortwährend auf ein »nichtkapitalistisches Anderes« zugreifen, »es zu Besitz nehmen und allmählich […] ruinieren.« (Dörre 2019: 2) Deshalb sind kapitalistische Landnahmen wesentlicher Teil der Dynamik moderner kapitalistischer Gesellschaften. Klaus Dörre versteht jedoch unter Land nicht nur »Grund und Boden«, sondern ebenso »Produktionsweisen, Lebensformen und Wissensbestände, die noch nicht oder zumindest nicht vollständig dem kapitalistischen Warentausch unterworfen sind.« (ebd.: 2) Der Kolonialismus stellte somit eine wesentliche historische Bedingung für die Möglichkeit der Ausweitung des Zugriffs auf das »nichtkapitalistische Andere« dar.

78) können die Herausforderungen der transnationalen Gegenwart[7] nur unvollständig begriffen werden. Das Zeitalter der Globalisierung, wie Stuart Hall anmerkt, ist deshalb als eine Zeit zu betrachten, in der sich der Weltmarkt unter der Vorherrschaft mächtiger Ökonomien, jedoch nicht zu vergessen, unter ebenso mächtigen Kulturen und Nationalstaaten herausbildete. Vor allem das System des Imperialismus sowie die Verschärfung der weltweiten Rivalitäten zwischen imperialen Formationen bilden seit dem den Rahmen, der die Welt strukturiert (Hall 2012b: 44f). Zurecht verweist Jürgen Osterhammel deshalb auf die, für heute nicht unbedeutende Situation transnationaler Aushandlungsprozesse, da die meisten der 193 Mitglieder der Vereinten Nationen eine koloniale oder imperiale Vergangenheit haben, was so gut wie nicht ohne Auswirkungen auf ihr heutiges Selbstverständnis bleibt (Osterhammel/Jansen 2013: 14).

2.2.2 Dekolonisation und das Ende der Blockkonfrontation

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs begann die Zeit der letzten großen Dekolonisationsschübe in Afrika und Asien, nachdem bereits ab dem 18. Jahrhundert die Dekolonisierung mit der Unabhängigkeit einiger Länder in den Amerikas begonnen hatte. Diese letzten Schübe veränderten die globale politische Weltordnung noch einmal grundlegend, da hier innerhalb kürzester Zeit (in den Jahren von 1945 bis 1975) das Territorium der imperialen Kolonialmächte in seiner Ausdehnung um 90 % schrumpfte und deshalb eine Vielzahl neuer Staaten ihre politische Autonomie erlangte. Ein Prozess, der sich noch bis in die 1990er Jahre fortziehen sollte (Fischer-Tiné 2016; Zimmerer 2012: 10). Jedoch lässt sich das Phänomen der Dekolonisation nicht nur im Hinblick auf seine politischen Veränderungen betrachten, sondern ihm liegen auch eine Vielzahl an tiefgreifenden Veränderungen innerhalb der Thematisierung der kulturellen und ideologischen Dimensionen kolonialer Herrschaft zugrunde. Weit vor der formalen Unabhängigkeit asiatischer, karibischer, afrikanischer und ozeanischer Kolonien von ihren Kolonialmächten kam es in den kolonisierten sowie imperialen Gebieten bereits zur Bildung von Bündnissen »zwischen antikolonialen Nationalisten und Anhängern von global bzw. transnational operierenden Ideologien wie Marxismus, Liberalismus und diversen Pan-Bewegun-

7 Der Begriff transnational sowie das Konzept der Transnationalisierung ist durch eine implizite Bezugnahme auf Nation, Nationalstaat und Nationalgesellschaft geprägt. Prozesse der Transnationalisierung können nur stattfinden, wenn Nationen, Nationalstaaten und Nationalgesellschaften bestehen. Transnationale Phänomene als Nationen überschreitende bzw. übergreifende Phänomene sind damit von der Existenz und Verfasstheit von Nationen abhängig. Damit beinhaltet das Konzept der Transnationalisierung auch eine Abgrenzung gegenüber bestimmten Internationalisierungs- und Globalisierungsvorstellungen, in denen nationale bzw. territoriale Grenzen oder geografisch-räumliche Bezüge angeblich keine Rolle mehr spielten (Pries 2013: 882). Die Hinwendung zum Transnationalen stellt damit auch einen Einspruch gegen den für die Sozialwissenschaften insgesamt festgestellten »methodologischen Nationalismus« dar (Wimmer/Schiller 2002), welcher Hand in Hand mit dem »nationalstaatlichen Paradigma« in den Bildungswissenschaften geht (Adick 2005). Es ist der Einspruch dagegen »unreflektiert die nationalstaatlich eingefasste Nationalgesellschaft zur einzigen oder zumindest alles präformierenden Analyse- und Bezugseinheit« von Analysen werden zu lassen (Pries 2013: 882). Darüber hinaus richtet sich der Fokus auf das Transnationale gleichermaßen gegen eine Vorstellung, dass eine »tendenzielle Auflösung der Raumgebundenheit des Sozialen« stattgefunden hätte (ebd.: 882).

gen« die den Kampf gegen die koloniale Unterdrückung und Ausbeutung zum Ziel hatten (Fischer-Tiné 2016: o.S.). Neben der Befreiung aus politischen und wirtschaftlichen Abhängigkeiten wurden seit dem auch Forderungen nach einer geistigen Dekolonisierung laut. Aus dekolonialer Kritik wird deshalb immer wieder darauf verwiesen, dass die Vielzahl der Überbleibsel aus der Kolonialzeit, die sich noch immer in der »Gestalt von Institutionen, überkommenen Gesetzen, Symbolen und Praktiken, […] [aber] auch in sehr viel subtilerer Form von Denkmustern und Stereotypen« wie in der »Reproduktion und Reaktualisierung kolonialer Klischees und eurozentristischer Perspektiven in Politik, Medien, Kultur und Wissenschaft« bis heute wiederfinden, ein Hinweis darauf sind, dass der Dekolonisationsprozess noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann (ebd.). Eine Analyse der Demokratisierung gegenwärtiger Strukturen der Globalisierung, muss demnach daraus resultierende Formen der Ungerechtigkeit mit in ihre Betrachtung einbeziehen. Transnationale Strukturen der gegenwärtigen Globalisierung bedürfen deshalb einer gesonderten Achtsamkeit gegenüber historischen Prozessen und ihren Kontinuitäten.

Ein weiteres wichtiges Ereignis, welches die gegenwärtige Globalisierung einläutete, begann mit dem Zerfall des »sozialistischen Lagers« seit dem Jahre 1989. Von dort ausgehend trat ein Wandel der politischen und wirtschaftlichen Strukturen in Kraft, der weitreichende Veränderungen für die ganze Welt hervorbrachte. Zum einen wurden ab dem Zeitpunkt des Zerfalls der Sowjetunion eine Vielzahl von Ländern in die politische Autonomie entlassen, wodurch es zu vielfältigen regionalen Neuordnungsprozessen kam – bspw. EU-Osterweiterung und der Zerfall Jugoslawiens (Széll 2009: 177). Mit dem Ende der Blockkonfrontation trat außerdem ein neues Selbstbewusstsein der Vertreter*innen einer deregulierten kapitalistischen Produktions- und Lebensweise auf. Francis Fukuyama formulierte in diesem Zuge 1992 die populäre, weit diskutierte These, dass ein »Ende der Geschichte«[8] (Fukuyama 1992) gekommen sei, da die kapitalistischen »Entwicklungsvorstellungen« nun ohne Alternative seien und diese sich deshalb ungehindert ausbreiten könnten (Széll 2009: 184).

2.2.3 Postkoloniale Machtverhältnisse, Imperialismus und Globalisierung

Um die geopolitische Gegenwart der Welt zu beschreiben, deren Fokus auf den soziokulturellen, ökonomischen und politischen Verhältnissen und Beziehungen nach dem Ende der kolonialen Unternehmungen der Moderne liegt, lässt sich der Begriff »postkolonial« anführen. Die Verwendung des Begriffs ist immer noch unscharf und weiter in der Diskussion (Castro Varela/Dhawan 2015: 15), jedoch schwingt in ihm mit, dass in postkolonialen Verhältnissen und Beziehungen stets die ehemaligen Kolonien wie die einstigen Kolonialmächte betroffen sind, denn das durch den Kolonialismus entstandene Erbe hat auf beiden Seiten seine Auswirkungen (Davis-Sulikowski/Khittel 2011: 327)

8 Zur tiefergehenden Problematik der Kehrseite dieser Proklamation mit all der damit aufkommenden Hoffnungslosigkeit gegenüber der modernen kapitalistischen Gesellschaft »mit ihren sozialen und politischen Institutionen, ihren Prozeduren (formale Demokratie, Markt, Pluralismus etc.), Theorie und Ideologien«, da sie den angeblichen »Höhepunkt der sozialen Entwicklung markiere« (siehe Altvater 2005a: 24ff).

und Verstrickungen hinterlassen. Sebastian Conrad und Shalini Randeria sprechen in diesem Zusammenhang auch von »verwobenen Geschichten«, womit eine relationale Perpektive eröfffnet wird, die die Unmöglichkeit aufzeigt, eine Geschichte Europas – oder mehr noch des »Globalen Nordens«[9] – ohne die Geschichte der kolonisierten Länder zu schreiben (Conrad/Randeria 2002: 17; nach Castro Varela/Dhawan 2015: 15f). In dieser Perspektive ist die moderne Geschichte als ein Ensemble von Verflechtungen zu begreifen, in dem Kolonialismus und Imperialismus als ein europäisches wie außereuropäisches Gesamtphänomen untersucht werden müssen. Dabei kann Postkolonialismus nicht einfach nur als ein »nach« dem Kolonialismus gedacht werden, sondern steht eher für eine Hinwendung der Theorie zu den Komplexitäten und Widersprüchen historischer Prozesse, die bis heute fortwirken. Die Herausforderungen für die Untersuchung transnationaler Prozesse werden in diesem Sinne durch eine postkoloniale Theorie ernst genommen (Castro Varela/Dhawan 2015: 16).

In der Analyse transnationaler Prozesse rückt die Postkoloniale Kritik immer wieder den Zusammenhang von Imperialismus und Kolonialismus in den Mittelpunkt. Die Phänomene Kolonialismus und Imperialismus zeigen sich aufs engste miteinander verwoben, jedoch besteht in den Debatten weiterhin Unklarheit darüber, wo die Grenze zwischen ihnen zu ziehen ist. Neuere Imperialismusanalysen haben ihren Anstoß vor allem durch die antikolonialen Kämpfe im Globalen Süden erhalten (Castro Varela/Dhawan 2015: 31; Young 2016: 60f). In der marxistisch-leninistischen Interpretation wird der Begriff des Imperialismus für die Analyse der Weltwirtschaft und die aggressive und expansive Wirtschaftspolitik des Finanzkapitals verwendet (Altvater/Mahnkopf 2004: 63 in: Castro Varela/Dhawan 2015: 31f). Hier wird Imperialismus im Unterschied zur Kolonisierung »als Inbesitznahme von Gebieten außerhalb des eigenen Landes durch private Interessengruppen mit Unterstützung des Staatsapparats« gefasst (Altvater/Mahnkopf

9 Wenn der Verfasser in der Arbeit von Globalem Norden oder Globalem Süden spricht, sind damit nur bedingt die geografischen Positionen gemeint. Vielmehr verweisen die Kategorien auf den politischen Charakter der jeweiligen Kontexte, die damit bezeichnet werden. So liegt bspw. das Land Australien geografisch gesehen im Globalen Süden, ist jedoch politisch betrachtet im Globalen Norden zu verorten. Ausschlaggebend für die Zuordnung einer Region zur Kategorie des Globalen Nordens sind Charakteristika wie »unter anderem eurozentristisch geprägte Lebensweisen, Gesellschafts- und Machtstrukturen, die als Mainstream die betrachtete Region dominieren« (Diallo 2018: 39) und sich demnach auf Gesellschaftstypen beziehen, die mit Merkmalen wie »entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert, und modern« beschrieben werden (Hall 2012c: 138). Jedoch – und das sei hier betont – sind die Auswirkungen des historischen Kolonialismus auf die »Kluft« zwischen Nord und Süd so tiefgehend, dass ihr politischer Charakter in seiner vollen Ausdehnung nur verstanden werden kann, wenn diese in ihrer ontologischen Dimension wahrgenommen wird. Nach Sousa Santos besteht der Unterschied zwischen Nord und Süd in ontologischer Dimension demnach nicht in seiner geografischen Verortung, sondern letztendlich im Unterschied zwischen den sozialen Realitäten metropolitaner und kolonialer Formen der Geselligkeit. Bauen erstere in ihren Ausschließungspraktiken noch auf Mechanismen der Rechtstaatlichkeit, Menschenrechte und formaler Demokratie auf, so zeichnen sich letztere durch zahlreiche unterschiedliche Entmenschlichungspraktiken aus, denen Subjekte ausgesetzt sein können und die im Globalen Norden wie im Globalen Süden bis heute vorkommen. Beide Vergesellschaftungsweisen koexistieren im Globalen Norden wie Süden als Erbe des Kolonialismus und stellen die Kernidee der radikalen Trennung zwischen Nord und Süd dar (Santos 2018: 19ff).

2004: 63 zit.n. Castro Varela/Dhawan 2015: 32). Demgegenüber sieht Osterhammel im Imperialismus

> »die Praxis, Theorie und Haltung eines dominanten metropolitanen Zentrums, durch das ›transkoloniale Imperien‹ entfaltet wurden, während Kolonialismus einen Spezialfall des Imperialismus darstellt, der ›die Möglichkeit weltweiter Interessenwahrnehmung und abgestützter kapitalistischer Durchdringung großer Wirtschaftsräume einschließt.‹« (Osterhammel 2003: 27f zit.n. Castro Varela/Dhawan 2015: 32)

Imperialismus stellt so gesehen einen gemeinsamen Rahmen »der wechselseitigen Konstitution von Metropole und Kolonien« dar, was aber auch bedeutet, dass ein »Imperialismus ohne Kolonien« ebenso möglich ist (Conrad/Randeria 2002: 10; nach Castro Varela/Dhawan 2015: 32). Gerade letzteres führt Edward Said zu einem noch breiteren Verständnisses des Imperialismus, da er diesen als das durch ein metropolitanes Zentrum geschaffene, dynamisch globale Feld einer permanenten Auseinandersetzung »between north and south, metropolis and periphery, white and native« beschreibt (Said 1994: 51). Trotz aller Definitionsversuche bleibt es unmöglich, den Imperialismus eindeutig darzustellen, da dieser keine von einem einzigen Zentrum aus agierende politische Herrschaftsform darstellt, sondern durch Strategie- und Machtwechsel charakterisiert ist. Zwischen diesen sind die Übergänge meist fließend und laufen zum Teil parallel ab, wenn auch zeitweilig klare Brüche, wie etwa die formale Beendigung der kolonialen Herrschaft, zu verzeichnen sind (Castro Varela/Dhawan 2015: 32f). Wie vielschichtig der Imperialismus agiert, zeigt auch der Umstand, wie Sousa Santos betont, dass ebenso der »Süden« oder die Peripherie, im Innern selbst imperial gespalten ist. Analysen transnationaler Prozesse müssen deshalb die Problematik eines »imperialen Südens« mit einbeziehen, so sie denn die Komplexitäten und Widersprüche auf der Suche nach »nicht-imperialen« Lösungen ernst nehmen wollen (Santos 1995: 510ff).

Die postkoloniale Kritik setzt an der Globalisierung an, indem sie an der Offenlegung der An- und Enteignungsprozesse imperialer und neokolonialer[10] Entwicklung im Globalisierungsprozess arbeitet sowie die Analyse kolonialer Strukturen vorantreibt. Kolo-

10 Eine Vielzahl der Kolonien der imperialistischen Mächte Europas befreite sich im 20. Jahrhundert in Befreiungskriegen von der kolonialen Herrschaft. Andere wiederum wurden unter dem Druck der Blockkonfrontation in die Unabhängigkeit entlassen. Die nun entstehende Bildung souveräner Staaten mit modernen Institutionen versprach die ökonomische, soziale, und demokratische Entwicklung. Jedoch verwandelte sich die versprochene Unabhängigkeit häufig in eine neue »neokolonial« genannte Abhängigkeit. Denn die politische Unabhängigkeit von den Blöcken befreite sie oft nicht von einer neuen ökonomischen Abhängigkeit. So beuteten multinationale Konzerne, häufig mit der Unterstützung einer korrupten Elite der formal dekolonisierten Länder, Rohstoffe und Arbeitskräfte aus, ohne zu einer vielfältigen Ökonomie und sozialen Absicherungsystemen sowie einer intensiven Demokratisierung aller Bereiche in der »Dritten Welt« beizutragen. Zudem verschlechterten sich die Austauschverhältnisse und Handelsbedingungen für Rohstoff produzierende und exportierende Länder. Deshalb wird in dem Falle auch von einer »Entwicklung der Unterentwicklung« gesprochen. Die fortwirkenden Strukturen der kolonialen Vergangenheit bilden im Sinne des Neokolonialismus die Grundlage, welche die Ausbildung kohärenter ökonomischer Verhältnisse in den ehemaligen Kolonien verhinderte und die Ökonomie und Gesellschaft dort strukturell, im Vergleich zur »Ersten Welt«, unterschiedlich erhielt (Altvater 2005c: 130).

niale und imperiale Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen werden hier eben nicht als etwas Vergangenes, sondern als etwas in der Gegenwart Fortbestehendes betrachtet, ohne die geschichtliche Dimension bei der Betrachtung der Gegenwart zu vernachlässigen. Eine der wesentlichen Herausforderungen einer solchen Analyse wird darin gesehen, die gewaltvolle Globalisierung von Versuchen sich für Transnationale Gerechtigkeit im Sinne einer Dekolonisierung[11] einzusetzen, zu unterscheiden (Castro Varela/Dhawan 2015: 78f; Dhawan 2011: 32; Young 2016: 58). María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan weisen darauf hin, dass ohne ein Verständnis, wie der europäische Kolonialismus globale Machtverhältnisse ökonomisch, politisch und kulturell geprägt hat, Prozesse der Globalisierung nicht angemessen nachvollzogen werden können (Castro Varela/Dhawan 2015: 85).

2.2.4 Kultureller Imperialismus und Epistemische Gewalt

Der wohl hartnäckigste Fortbestand des kolonialen Erbes ist die »epistemische Gewalt«. Die Welt heute ist weit davon entfernt, dass der Diskurs des »Westens und des Rests« einer Formation der Vergangenheit angehört und bloß noch von historischem Interesse ist. Nach wie vor, jedoch in transformierter und überarbeiteter Form, beeinflusst die Sprechweise des Westens seine Vorstellungen von sich selbst und von den »Anderen«, die Bedeutung von »wir« und »sie«, die Praktiken und Machtbeziehungen gegenüber dem »Rest«[12] (Hall 2012c: 178f). Die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak spricht deshalb auch von einem »Weltenmachen« (Worlding) der »Dritten Welt«, also des »Rests« oder der »Anderen«. Diese von ihr als »epistemisch« beschriebene Gewalt des Imperialismus hat dazu geführt, dass die »Dritte Welt« in ein Zeichen verwandelt worden ist, dessen Produktion dermaßen vernebelt wurde, dass westliche Überlegenheit und Dominanz quasi naturalisiert und glaubhaft gemacht werden konnte (Castro Varela/Dhawan

11 Der »Dekolonialismus« kann als Intervention, als eine eingreifende Praxis verstanden werden, für die es gilt Wissenschaften, Denken und Alltagspraxen von Kolonialität zu befreien (Kastner/Waibel 2012: 23). Kolonialität wiederum beschreibt die bis heute fortwirkenden Effekte einer Ordnung der Welt, die mit der Kolonisierung begann. Diese Ordnung ist damit nicht nur eine Neuregulierung der Warenkreisläufe, sondern bezieht sich auch auf zwischenmenschliche Kommunikation, die soziale Organisation und das Denken und Wahrnehmen überhaupt (Kastner/Waibel 2012: 19ff).

12 Um die hegemonialen Macht- und Herrschaftsstrukturen der Gegenwart zu beschreiben, haben sich neben dem von Stuart Halls eingeführten Gegensatzpaar »der Westen und der Rest« im postkolonialen Diskurs weitere Begriffe etabliert. So wird unter anderem auch der Begriff der »Dritten Welt« benutzt, welcher jene Länder bezeichnete, die zwar die Mehrheit der Weltbevölkerung darstellten, aber in der Weltpolitik dennoch rechtlos waren (Castro Varela/Dhawan 2015: 27f). Im Zeitalter des Kalten Krieges wurden unter der Selbstbezeichnung einiger zum Bündnis zusammengeschlossener Länder aus Asien und Afrika mit dem Begriff der »Dritten Welt« Perspektiven formuliert, die sich zwischen den Militärblöcken des kapitalistischen Westens, der »Ersten Welt«, und der kommunistischen Staatenwelt, der »Zweiten Welt«, positionierten. So wurden zum Beispiel gemeinsame Ziele wie die Beendigung der Kolonialherrschaft in allen noch nicht unabhängigen Ländern, das Selbstbestimmungsrecht der Völker und die friedliche Zusammenarbeit formuliert (ebd.: 28). Aktuell wird der Begriff »innerhalb der Postkolonialen Theorie durchaus problematisiert und gleichzeitig in kritischer Weise genutzt.« (ebd.: 28) So nutzt ihn z.B. die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak um die kulturelle Produktion des Imperialismus genauer zu deuten.

2015: 154). »Epistemische Gewalt« geht für Spivak nicht nur vom Kolonialismus aus, sondern wird in neokolonialen Machtverhältnissen fortgeführt (ebd.: 183). So vertritt Spivak die Ansicht, dass die Verleumdung des »Weltenmachens« der »Dritten Welt« in ihrer Auswirkung zu einer Ignoranz geführt hat, die den Kolonialismus heute entweder aus dem öffentlichen Bewusstsein ausradiert oder weit genug in der Vergangenheit situiert, um sich mit ihm und seinen heutigen Folgen wie z. B. der Internationalen Arbeitsteilung oder der Vielzahl wenig demokratisierter gesellschaftlicher Sektoren und Staaten nicht weiter beschäftigen zu müssen (ebd.: 154).

Wie Spivak betont, hat die Fortführung einer kolonialen Gewaltstruktur der Privilegierten heutzutage bei den Ärmsten dieser Welt, der armen Landbevölkerung des Globalen Südens, zu einer Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung geführt. Diese hat eine »epistemische Gewalt« hervorgebracht, durch die das Andauern kolonialer Macht weiter legitimiert wird, indem die Ärmsten als unterworfene Andere konstruiert werden und dies als vollkommen natürlich erscheint (Andreotti 2007: 70). Besonders illustrativ stellt Spivak diese Problematik anhand des Wiedererstarkens eines »Triumphalismus« dar, der Menschen in privilegierten Positionen dazu auffordert zu denken, dass sie im Zentrum der Welt leben (ebd.: 70), sie besser und unentbehrlich seien und sich zwangsläufig damit einhergehend als Endprodukt der Welt wahrnehmen, um deren Willen Geschichte geschah (Spivak 2008b: 22). In der Kritik steht hier vor allem die daraus entstandene Vorstellung, den »Anderen«, dem »Rest der Welt« helfen zu müssen, da die Menschen »aus anderen Teilen der Welt, nicht vollständig global seien.« (Andreotti 2007: 70) Hierbei hebt Spivak hervor, dass diese Vorstellung weniger an eine geographische Positionierung innerhalb der Welt gebunden ist, als vielmehr an die Stellung, die die jeweiligen Menschen innerhalb einer Gesellschaft einnehmen. Somit stehen bei ihr im Fokus der Kritik eher die elitären globalen Professionellen,[13] ohne dabei zwischen Menschen aus dem »Globalen Norden oder Süden« zu unterscheiden. Mehr noch sieht sie als ausschlaggebenden Punkt den Zugang zum Internet sowie zur Kultur leitender Tätigkeiten und zu Internationalen Nichtregierungsorganisationen, welche in Interventionen der »Entwicklung« und der Menschenrechte involviert sind, den Menschen in diesen Positionen genießen. Nach ihr ist es vor allem jene globale Elite der Professionellen, die wesentlich die »Entwicklungsmythen« der Armen der »Dritten Welt« aufrechterhalten, nur weil diese bereit sind, ihnen dabei zu helfen, sich zu entwickeln (ebd.: 70). Die »gestattete Ignoranz« sowie die eigene institutionelle Positionierung der Professionellen sind es, die die Art und Weise der Repräsentation und ihren Umgang mit den subalternisierten Gruppen der »Dritten Welt« und ihrem Wissen prägen (ebd.: 70).

13 Professionelle sind Zugehörige einer Profession. Nicht alle Berufe sind zugleich auch Professionen. Professionen umfassen »gehobene Berufe mit akademischer Ausbildung, besserer Bezahlung und größerer Entscheidungsfreiheit in der Ausübung der beruflichen Tätigkeiten« (Heiner 2004: 15). Eine Profession hebt sich von einem Beruf durch sieben Kennzeichen ab: spezielle Expertise; akademische Ausbildung; abgegrenzte Kompetenzdomäne; Betreuung von Aufgaben grundlegender Bedeutung deren Erledigung für die Gesellschaft, aber auch für globale multilaterale Strukturen insgesamt und für ihre einzelnen Mitglieder von zentraler, teilweise existenzieller Bedeutung sind; Autonomie der Profession; große Entscheidungsspielräume der einzelnen Fachkräfte bei der Ausübung ihres Berufs sowie letztens die Verpflichtung auf ein bestimmtes kodifiziertes berufliches Ethos (ebd.: 14f).

Diese hier benannte Differenz zwischen der globalen Elite der Professionellen und der armen Landbevölkerung des Globalen Südens kann mithilfe des Begriffes der »Subalternen«, den Spivak in die Diskussion bringt, genauer beleuchtet werden. Gängige Begrifflichkeiten politischer Bewegungen, versuchen in der Regel die Erfahrungen, Perspektiven und Kämpfe unterdrückter Gruppen in abstrakten Überbegriffen festzuhalten. In den Kämpfen um Imperialismus können so z.B. alle Kolonisierten gemeint sein, ohne dass hierfür ein spezifischer Referent zur Verfügung steht, was wiederum zur Folge hat, dass die inneren Differenzen der Gruppen innerhalb kolonialisierter Räume ununterscheidbar werden. Spivak konstatiert hier eine gewisse Unmöglichkeit, in dem Versuch unterschiedlichste Lebenserfahrungen von Menschen durch einen Begriff zum Ausdruck zu bringen (Castro Varela/Dhawan 2015: 184f). Dasselbe gilt auch für die selbsternannten und gewählten Repräsentant*innen, die im Namen unterdrückter Gruppen so sprechen, als gebe es ein einheitliches politisches Subjekt, welches durch sie zu Wort kommen würde. Die Problematik, die Spivak darin sieht, ist, dass solch eine Praxis stets als ein Effekt der dominanten Diskurse gesehen werden muss, da die Sprache eines universalen politischen Kampfes immer potenziell gewalttätig ist. Die Gewalt erfahren dabei vor allem diejenigen, die unter den machtvollen Bezeichnungen zusammengefasst und deren Unterschiedlichkeiten dadurch eingeebnet werden. Die Stimmen der unterdrückten Gruppen jedoch werden dadurch zum Verstummen gebracht (Castro Varela/Dhawan 2015: 185).

2.2.5 Globalisierung und Subalternität

Anstatt der Verwendung einer Begrifflichkeit eines universalen politischen Kampfes spricht sich Spivak für die Begrifflichkeit »Subalterne« aus, die es erlaubt, mehrere Subjektpositionen gleichzeitig zu beschreiben. Es geht hierbei nicht um marginalisierte, sondern um heterogene Subjektpositionen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie innerhalb kolonialer Strukturen und auch durch die neue postkoloniale nationalistische Elite nach der Unabhängigkeit in unterschiedlichster Weise von Ausbeutung und Unterdrückung[14] betroffen waren und sind (Castro Varela/Dhawan 2015: 185). Anders gesagt sind die damit bezeichneten Anderen in doppelter Weise marginalisiert: Sie sind nicht nur postkoloniale Andere im Sinne der Anderen des »Westens«. Gleichzeitig zeichnen

14 Der Begriff der Unterdrückung ist ein ausgesprochen problematischer, da der Unterdrückungsbegriff »vorbelastet« ist. Dieser kann Assoziationen von »Schuld, Opfern und Intrigen« hervorrufen, womit ihm eine »emotionale Sprengkraft« innewohnt. Trotz alledem ist es wenig ratsam sich seines zu entledigen, da er die eigene Analyse von allen Missverständnissen frei halten kann (Meulenbelt 1988: 37 nach Messerschmidt 2009: 54). Den Unterdrückungsbegriff dem Machtbegriff vorzuziehen ist darin begründet, dass letzterer kaum noch ermöglicht Dominanzverhältnisse zu verdeutlichen. Mit Unterdrückung meint Meulenbelt »ein System gesellschaftlicher Ungleichheit«, womit sie die strukturelle Ebene akzentuiert, ohne dabei die subjektive Verantwortlichkeit für hinfällig zu erklären. Zu dem ist die Ungleichheit oft von äußeren Faktoren wie der öffentlichen Meinung und der herrschenden Ideologie gestützt, da diese Erklärungen liefern, warum es »natürlich« ist, dass die eine Gruppe eine bessere gesellschaftliche Stellung einnimmt als die andere (Meulenbelt 1988: 38 in: Messerschmidt 2009: 54).

sie sich auch im postkolonialen Kontext selbst durch eine subalterne Position gegenüber der postkolonialen, nationalistischen Elite aus. Ihre Subalternität ist damit ein Merkmal auf globaler und lokaler Ebene zugleich, in welche auch noch weitergehende soziale Stratifizierungen, wie unter anderem die vergeschlechtlichte oder verkastete Subalternität, mit eingelassen sind (Köhler 2006: 230f).

Der Begriff, auf den sich Spivak und andere postkoloniale Theoretiker*innen beziehen, ist Antonio Gramsci entliehen. Dieser bezeichnete damit diejenigen, die keiner mächtigen hegemonialen Klasse angehören. Dabei ist eine subalterne Gruppe nicht allein durch die ökonomischen Verhältnisse marginalisiert, sondern von einer Vielzahl heterogener Ausschließungen betroffen (Castro Varela/Dhawan 2015: 186). Die subalternen Gruppen sind dabei nur im Zusammenhang mit den dominanten Gesellschaftsgruppen zu verstehen. Die dominanten Gruppen realisieren sich in der historischen Einheit des Staates, was genauer bedeutet, dass diese nach Gramsci eine Allianz der politischen Herrschaft und der zivilen Führung bilden. Im Gegensatz dazu stellen die subalternen Klassen eine fragmentierte Gruppierung dar, die durch mangelnde Selbstbestimmung, fehlende organische Intellektuelle[15] und durch ökonomische Ausgrenzung gekennzeichnet ist (ebd.: 186).

Die South Asian Subaltern Studies Group[16] hat den von Gramsci entwickelten Begriff der Subalternität für die postkoloniale Theoretisierung weiterentwickelt. Spivak definiert im Anschluss an Ranajit Guha, einen der Begründer der Gruppe, Subalternität als einen Raum, der innerhalb eines kolonisierten Territoriums von allen Mobilitätsformen abgeschnitten ist (Castro Varela/Dhawan 2015: 186; Spivak 2008b: 21). Dabei zeichnen

15 Damit sind nach Gramsci kulturelle oder Bildungsarbeiter*innen gemeint. Diese stellen für ihn Legitimationsexpert*innen gesellschaftlicher Verhältnisse dar (Mayo 2006: 46). Die Funktion des »organischen Intellektuellen« besteht darin, gesellschaftlichen Gruppen nicht nur ökonomische, sondern auch politische und soziale Kohärenz zu verleihen. Gramsci beschreibt dies so: »Jede gesellschaftliche Gruppe schafft sich [...] organisch eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die ihr Homogenität und Bewußtheit der eigenen Funktion [...] geben.« (Gramsci 1991 GH 1497–1516 zit. Becker et al. 2013: 91) Die Funktion des organischen Intellektuellen kann nach Gramsci sowohl die Stabilisierung als auch die Infragestellung bestehender Herrschaftsverhältnisse umfassen. (Mayo 2006: 46f; Sternfeld 2009: 68). So besteht die Aufgabe für »organische Intellektuelle subalterner Gruppen« darin, zu einer »intellektuellen und moralischen Reform« beizutragen, die die unterdrückten Gruppen mit einbezieht und fest im Alltagsbewusstsein dieser verankert ist (Mayo 2006: 47).

16 Der kritische Einsatz der Subaltern Studies Group ist einer, der versucht in die Untersuchung des Bewusstseins populärer Bewegungen das Spannungsfeld zwischen Universalismus und Partikularismus einzubeziehen (Köhler 2006: 235). Sie wenden sich damit nicht von universalistischen europäischen Ideen ab, zeigen jedoch ihre Verbindung mit lokalen Phänomenen auf sowie ihre Übersetzungen in den postkolonialen Kontext (Köhler 2006: 235). Dabei geht es ihnen nicht darum, europäische Vorstellungen von sozialer Wirklichkeit zu verneinen, als vielmehr auf die Grenzen der europäischen Vorstellungen in Bezug auf die lokalen Kontexte zu verweisen. Neben der Kritik des Eurozentrismus (ebd.: 236) stehen sie vor allem für eine Kritik der »nationalstaatsfixierten« Annahmen. Der Nationalstaat ist hiernach kein zentrales Deutungsmuster mehr, nach der Nation, Staat und Gesellschaft die »unhinterfragten sozialen und politischen Formen der modernen Welt sind.« (ebd.: 236) Damit wendet sich die postkoloniale Kritik der Subaltern Studies insbesondere gegen die drei Verzerrungen der Betrachtung des postkolonialen Kontexts durch Eurozentrismus, Etatismus und Elitismus (ebd.: 251).

sich die subalternen Gruppen durch eine radikale Differenz zu den dominanten Gruppen aus. Subalternität[17] ist demnach das, was als Gegenposition zur Hegemonie und deren Strukturierung der politischen Ordnung auftritt, also nicht das was man sein will oder wozu man sich zugehörig fühlt, sondern wo man im Unterschied zu den Privilegierten positioniert ist (Castro Varela/Dhawan 2015: 186). Dabei ist mit Hegemonie nicht die pure Herabsetzung einer Gruppe gemeint, sondern die Fähigkeit, die Interessen subalterner Gruppen so zu koordinieren, dass ihre Zustimmung geschaffen wird. In diesem Sinne, so Guha weiter, haben subalterne Gruppen kein eigenes »Bewusstsein« (Nandi 2009: 86).

Aus diesem Verständnis von Bewusstsein hat Gayatri Spivak andere Konsequenzen gezogen als z.B. ihr Kollege Guha aus der Subaltern Studies Group.[18] Das bedeutet, dass sie sich der These einer »Wiederherstellung subalternen Bewusstseins« entgegenstellt (Nandi 2009: 88) und sich den Überlegungen Gyan Prakashs anschließt, der argumentiert, dass sofern die Subjektposition der Subalternen über die dominante Hegemonie konstruiert wird, diese niemals eine selbstbestimmte Position sein kann. Deshalb spricht sie sich dafür aus in den Praktiken der Subalternen zum einen die Wiederholungen, aber auch die Brüche mit dem kolonialen Dilemma der Fremdbestimmung zu verdeutlichen. Nach ihr ist Subalternität nichts an dem man hängen kann, da es keine authentischen Subalternen gibt, die über »Rasse«, Sexualität, Religion oder Geschlecht bestimmbar wären (Castro Varela/Dhawan 2015: 191).

Subalternität ist nach Spivak eine singuläre Kategorie, die in ihrer »Tiefe« niemals vollständig begreifbar wird und sich deshalb jeglicher Beispielhaftigkeit entzieht, die als Grundlage für universelle Propositionen dienen könnte. Diese Unbegreifbarkeit der Teile einer fremdbestimmten Zustimmung der Subalternen ist es, was innerhalb der hegemonialen Logik stetig das Risiko birgt, dass sie eine Generalisierung der Subalternen zu Forschungsobjekten verwandelt und somit ihre Unterwerfung bewirkt (ebd.: 191). Demnach

17 Der Begriff der Subalternität stellt ein epistemologisches Werkzeug dar, mit dem deshalb auch die Grenzen der nationalstaatlichen Politik aufgezeigt werden können. Mithilfe der Figur der Subalternen wird es möglich eine andere Art von Subalterner Politik zu konzeptualisieren, die nicht den klassischen Regeln der rationalen nationalstaatlichen Politik folgt (Köhler 2006: 246). Darüber hinaus verweist die Figur der Subalternen darauf, dass viele Lebensweisen in der Gegenwart nebeneinander existieren können – die der einheimischen Elite, der indigenen Gruppen etc. – und damit die Gegenwart durch ein Leben in vielen Welten und Zeiten (andere Kalender, Zeit der Götter etc.) zugleich gekennzeichnet ist, die zum Teil auch jenseits der modernen Grundkategorien Staat; Wissen und Macht funktionieren (ebd.: 247). Ihr Einsatz weist demnach geradezu auf den fragmentarischen Charakter des postkolonialen sozialen Kontexts hin (ebd.: 248).

18 Auch wenn es theoretisch-strategische Differenzen innerhalb der Subaltern Studies Group gibt, so besteht ihr Ziel auf einer allgemeineren Ebene darin, den Elitebias, der auch die postkolonialen sozialen Kontexte durchzieht, zu korrigieren, indem Formen des unkritischen Subsumierens »nationaler Partikularismen unter universelle, zumeist europäisch geprägte Entwicklungsnarrative und Konzepte wie ›Menschheit‹« abgelehnt und aufgebrochen werden (Köhler 2006: 238f). Da vor allem Bauern, Frauen, und einfache Arbeiter*innen immer wieder aus der hegemonialen Formation ausgeblendet worden sind, ist es das Ziel der Subaltern Studies die Inklusion bislang marginalisierter Bevölkerungsgruppen in ihre Untersuchungen und Begrifflichkeiten zu integrieren, um ein emanzipatorisch-demokratisches Projekt zu verwirklichen. Es geht also zunächst darum Repräsentation sozial gerechter zu gestalten (Köhler 2006: 239).

haben für Spivak die Subalternen keine »pure essentielle Form eines Selbst-Bewusstseins«, welche unabhängig von jeglichem kolonialen Diskurs und seinen Praktiken ihre soziale Kategorie konstruiert hat (Andreotti 2007: 71f). Aufgrund der Konstruktion der Subalternen durch die Hegemonie des Dominanten können diese nicht autonom sein, und so stellt Spivak die Möglichkeit in Frage, dass die Subalternen nicht die Fähigkeiten hätten, an sich zu sprechen, sondern für sich selbst zu sprechen, ohne dabei mit dem dominanten Diskurs verstrickt zu sein (ebd.: 72).

Oft ist sie in einem Sinne interpretiert worden, als könnten die Subalternen nicht sprechen oder sie hätten keine Handlungsmacht. Tunlichst hält sie dem entgegen, dass selbst wenn die Subalterne spricht oder sogar Widerstand leistet, sich elitäre und hegemoniale Diskurse demgegenüber taub stellen. »Sprechen« muss mit ihr als ein »Sprech-Akt« verstanden werden, in welchem »Sprechen und Hören« den Sprech-Akt komplettieren (Kapoor 2004: 639). John Beverly, auf den sich Kapoor bezieht, weist gesondert im Anschluss darauf hin, dass falls die Subalterne in einer für uns bedeutungsvollen Art und Weise sprechen könnte, so dass wir uns verpflichtet fühlen würden wirklich zuzuhören, dann es nicht mehr subaltern wäre (Beverly 1999: 66 nach Kapoor 2004: 639). Sobald die Subalterne so gefasst sprechen würde, sind diese keine Subalternen mehr, da der Raum, der für sie zum Sprechen geöffnet werden würde, wesentlich beeinflusst, was gesagt wird und wie diese Stimmen gehört werden.

Genau hier liegt auch vergraben, dass Spivak weiter suspekt gegenüber einer Praxis bleibt, die versucht eine reine Form des subalternen Bewusstsein wiederzuerlangen. Stattdessen sieht sie in der Praxis »authentische« und heroische Subalterne zu produzieren das Begehren der Intellektuellen wohlwollend und fortschrittlich zu sein, welches schließlich doch dahin führt, die Subalternen wieder verstummen zu lassen (Andreotti 2007: 72). Die Subalternen als souveräne politische Akteur*innen zu repräsentieren, bleibe zum einen, wie Spivak anmerkt, stets mit der Problematik konfrontiert ihre Bedürfnisse unadressiert zu lassen. Auf der anderen Seite werde so das »westliche Konzept«, nach dem das Sprechen Ausdruck von Subjektivität ist, weiter stabilisiert. Anstatt das subalterne Bewusstsein wiederzugewinnen schlägt sie eine neue Fokussierung vor, die sich für die Neuverortung und ein Einschreiben der heterogenen Subjektpositionen der Subalternen in zivile Strukturen interessiert (Castro Varela/Dhawan 2015: 192).

Neuverortungen durch und im Anschluss an Spivak schenken deshalb auch den vielschichtigen Wechselverhältnissen der Elemente »Sprechen, Schweigen, Zuhören« in der Auseinandersetzung um Subalternität Aufmerksamkeit, um dadurch bisher unbeachtete Ungleichheitsverhältnisse und Privilegien sichtbar werden zu lassen. Es werden dadurch auch »die Haltung der kritischen Analyse der eigenen Sprech- und Handlungspositionen sowie die Rahmenbedingungen des Zuhörens selbst« gegenüber den in »Subalternität« Positionierten in den Mittelpunkt gerückt (Brunner 2017a: 35). Durch die spezifische Weise des Fokussierens der Rahmenbedingungen soll besser verstanden werden, wie diese »das Zuhören erleichtern oder erschweren, ohne dabei in eine Haltung an Selbstgefälligkeit oder moralischer Überlegenheit zu geraten«, in »ein schuldbeladenes Verstummen«, in »die Selbstbezichtigung der eigenen Mitverantwortung« oder »kleinlaut nach der Entschuldigung durch die Marginalisierten zu suchen und sich nach deren Dankbarkeit zu sehnen.« (ebd.: 35) Es ist damit vielmehr eine »politische Entscheidung«, der es um die »Verantwortung, das Nichtgedachte zu denken und das Zuhören

zu erlernen« geht, d.h. eine »Verantwortung, nicht nur für das Gesagte und das bewusst nicht Gesagte, sondern auch für das Unausgesprochene und für die nicht mehr sichtbaren und hörbaren Vergangenheiten, die unsere Gegenwart heimsuchen.« (ebd.: 35) Demnach stellt sich für Spivak nicht die Frage die Handlungsfähigkeit der Subalternen zu negieren. Eher steht bei ihr die Hinterfragung der Autorität des untersuchten Subjekts im Vordergrund, ohne es dabei zu paralysieren. Ihr Anliegen eines solchen Vorgehens ist wesentlich die Freilegung einer besseren Praxis (Kapoor 2004: 639f).

2.2.6 Internationale Arbeitsteilung

Neben den gewalttätigen und imperialen Eroberungs- und Ausbeutungspraxen des Kolonialismus weitete sich der Welthandel im 19. Jahrhundert durch die aufkommende Idee des Wirtschaftsliberalismus aus. Wirtschaftspolitisch fand dieser jedoch seine vollständige Realisierung erst nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Verabschiedung des Allgemeinen Zoll- und Handelsabkommens (GATT) 1948, welches die Voraussetzung für eine zunehmende Liberalisierung des Welthandels darstellte (Bpb 2003: 12). Die Grundlage moderner Wirtschaftsweisen ist die Arbeitsteilung. Aus ihr resultiert der Tausch oder in Geldwirtschaften der Handel. Je ausdifferenzierter die Arbeitsteilung, desto höher der Druck zu Handeln. Das Konzept der Arbeitsteilung ist Ausdruck des kapitalistischen Prinzips, dass sich diejenige Wirtschaftskraft auf die Produktion eines Gutes oder eine Dienstleistung spezialisiert, in der aus ökonomischer Sicht die geringsten Produktionskosten entstehen (ebd.: 12). Diesem ökonomischen Prinzip folgend, können in einer Internationalen Arbeitsteilung höhere Produktionskosten eingespart werden, als es im nationalen Rahmen der Fall ist, da eine weitaus höhere Anzahl an Arbeitskräften zueinander in Wettbewerb und Konkurrenz gebracht werden können, was den Druck auf diejenigen die ihre Arbeitskraft zur Produktion eines Gutes oder eine Dienstleistung bereitstellen, erhöht. Die Profittragenden können damit ihre Einkommensgewinne erhöhen (ebd.: 12). Die Ausweitung der Internationalen Arbeitsteilung ist damit immer auch ein Ausdruck der kapitalisierten Globalisierung.

Jedoch sind die Wechselbeziehungen zwischen Imperialismus und Internationaler Arbeitsteilung im Zeitalter der Globalisierung nicht zu verleugnen, wie vor allem die Postkoloniale Kritik betont: Erst die gewaltvolle Phase des Kolonialismus ermöglichte ihre gegenwärtige Form (Castro Varela/Dhawan 2015: 154). Die Internationale Arbeitsteilung ist aus postkolonialer Perspektive gegenwärtig Ausdruck der kapitalistischen Beziehung zwischen den Ländern des Globalen Südens und des Globalen Nordens. Ihr Verhältnis ist dadurch gekennzeichnet, dass der Norden Kapital in die Länder des Südens investiert, damit diese wiederum Standorte für die Investitionen aus dem Norden bereitstellen. Bezeichnend für diese sind in der Regel niedrige soziale und ökologische Standards. Überdies hinaus stellt der Globale Süden genügend ausbeutbare Arbeitskraft mit geringen Produktionskosten bereit. Durch die konsequente Verlagerung von Produktionsstätten in sogenannte Billiglohnländer des Globalen Südens wird eine kontinuierliche Stabilisierung der Internationalen Arbeitsteilung forciert. Zum einen stellt diese Wirkweise eine direkte Folge des Kolonialismus dar. Zum anderen profitieren alle im Norden verorteten Menschen und zumeist lokale Eliten mehr oder weniger davon (ebd.: 12). Die als Folge des Kolonialismus zu betrachtende Internatio-

nale Arbeitsteilung und der fortdauernde Profit durch historische Formierungen der Weltverhältnisse ruft dazu auf, wie Spivak anmahnt, die verdeckten Stellen des ökonomischen »Weltenmachens« in einer globalisierten Welt stets mit zu beleuchten (ebd.: 154).

So kann nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Ungleichheiten zwischen Nord und Süd in der derzeitigen Phase der Globalisierung noch einmal intensiviert haben (Ernst/Isidoro Losada 2010: 13), dies jedoch auf verdeckten Strukturen aufbaut. Beispielhaft dafür ist, dass, äquivalent zu der Zeit des europäischen Kolonialismus, Kolonien Rohstoffe in die kolonisierenden Länder exportierten und sie als Fertigerzeugnisse wieder importierten. Viele der ehemaligen Kolonien produzieren in der derzeitigen Phase der Globalisierung neben weiterhin Rohstoffen arbeitsintensive, halbfertige Produkte mit geringem Technologieniveau im Niedriglohnsektor, während die ehemaligen Kolonialmächte wissensintensive Produktion auf hohem Technologieniveau monopolisieren (Castro Varela/Dhawan 2015: 82f). Zudem ist der globale Süden beharrlich mit Forderungen konfrontiert, die die Anbindung an Globalisierungskräfte in Form globalen Kapitals und transnationalen Organisationen wollen. Globale Institutionen wie der Internationale Währungsfond (IWF), die Weltbank, multinationale Unternehmen sowie regionale Investmentbanken geben oftmals den Innenpolitiken ehemals kolonisierter Länder vor, ihre Ökonomie nach den Prinzipien des freien Handels auszurichten im Sinne eines »ökonomischen Rationalismus«. So ist zu beobachten, dass dadurch auf der einen Seite die neokoloniale Macht des Bankensektors unternehmerische und militärisch-industrielle Komplexe stärkt, auf der anderen Seite wiederum gleichzeitig eine fortschreitende Verelendung großer Bevölkerungsteile in den vormals kolonisierten Ländern vonstatten geht (Castro Varela/Dhawan 2015: 83). So hat zum Beispiel Deutschland eine Rekordsumme an Rüstungsexporten im Jahre 2015 erzielt mit dem Verkauf von Waffen in die arabischen Staaten und Nordafrika. Länder, deren Kriege Millionen Menschen in diesen Jahren zu Flüchtlingen machten (Attac 2015: 2). Auch wenn es unerwartete Verschiebungen »im weltweiten Geflecht ökonomischer und politischer Beziehungen« in den letzten Jahren gegeben haben mag, so haben jedoch im Wesentlichen weiterhin »die strukturellen sozioökonomischen Ungleichheiten, Abhängigkeiten und Dominanzen« Bestand, die durch die gegenwärtigen (neo-)liberalen Politiken gestützt werden (Ernst/Isidoro Losada 2010: 15).

2.2.7 Neoliberalismus

Der wirtschaftstheoretische Ansatz des Neoliberalismus und dessen daraus abgeleitete wirtschaftspolitische Konzepte, wie er in seiner modernen Version unsere Gegenwart prägt, erfährt seinen Aufstieg am Ende der 1970er Jahre. Unter Margaret Thatcher in Großbritannien und darauffolgend zu Beginn der 1980er Jahre mit der ökonomischen Agenda des US-amerikanischen Präsidenten Ronald Reagan wird eine Ära der vollen Liberalisierung[19] der Finanzmärkte eingeleitet (Altvater 2008: 50). Sie setzten damit die

19 Dieser »neue« Liberalismus entstand als Reaktion auf das Versagen der liberalen Wirtschaftspolitik in der Weltwirtschaftskrise 1929 bis 1932. Der Kern des Neoliberalismus ist eine modernisierte und radikalisierte Variante des klassischen Wirtschaftsliberalismus. Die Programmatik des Neoli-

wirtschaftstheoretische Forderung von Milton Friedman zu einem Abbau des »keynesianischen Staatsinterventionismus« sowie der »anschließenden Demontage des Entwicklungs- und Planungsstaates in der sog. Dritten Welt« in die wirtschaftspolitische Praxis um. Zur Umsetzung dieser neuen wirtschaftspolitischen Praxis auf der globalen Ebene spielten auch die sogenannten Bretton-Woods-Institutionen IWF und Weltbank eine entscheidende Rolle, da mittels ihrer Konditionalitäten einer Kreditvergabe die Wirtschaften einer Vielzahl von Ländern der Erde innerhalb kürzester Zeit hin zu einer freien Wettbewerbsordnung »geöffnet« wurden. Der Neoliberalismus ist deshalb eine »geschichtsmächtige Denkschule« und eine politische Strategie zugleich, die »den gesamten Globus als Geltungsbereich in Anspruch« nimmt (ebd.: 50). Zuvor im Keynesianismus der 1940er-1970er Jahre, dem sogenannten »Goldenen Zeitalter«, hatte das produktive Kapital der realen Wirtschaft in allen Fällen noch Vorrang vor Finanzinvestitionen gehabt, da letztere ausschließlich auf finanzielle Rendite aus sind, unabhängig davon, ob ihr ein real produzierter Überschuss zugrundeliegt oder nicht. Mithilfe des produktiven Kapitals der realen Wirtschaft konnte so lange Zeit sicher gestellt werden, dass keine »strukturelle Arbeitslosigkeit« herrschte (ebd.: 52).

Die Idee des Neoliberalismus erfuhr immensen Zuspruch durch dreierlei Versprechungen. Zum einen wurde davon ausgegangen, dass Versuche einer wie auch immer gearteten Planung nicht nur ineffizient seien, sondern auch die Freiheit des Menschen zerstörten und deshalb eine freie Wettbewerbsordnung das Beste für die Menschen darstelle. Zudem wurde behauptet, dass nur die Konkurrenz auf freien Märkten ein makroökonomisches Gleichgewicht herstelle, welches wiederum zu einem sozialen, politischen und ökonomischen Gleichgewicht führe. Nur da, wo ökonomische Prozesse ein Gleichgewicht zum Ergebnis haben, wird die ökonomische und politische Ordnung an einen Punkt kommen, an dem man keinen anderen Zustand oder andere Regulationsweisen mehr anzustreben brauche (ebd: 52f). Kurz gesagt handelt es sich beim globalisierten Neoliberalismus um »eine Anpassung der sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse des zeitgenössischen Kapitalismus an die neuen Herausforderungen, in deren Verlauf die Herrschaft des globalen Kapitals« (ebd.: 53f) einen Wandel der »vielfältige[n] Unterwerfungen, die innerhalb des [globalen] Gesellschaftskörpers stattfinden und funktionieren« (Foucault 2005a: 235), hervorgebracht hat.

---

beralismus ist wesentlich geprägt durch die umfassende Privatisierung der öffentlichen Daseinsfürsorge, die Deregulierung der Arbeitsmärkte, die steuerliche Entlastung von Unternehmen und Vermögenden, sowie eine an den G7/G8-Staaten und transnationalen Konzernen ausgerichtete Weltmarktintegration der Entwicklungsländer. Die Aufgabe die der Neoliberalismus sich gesetzt hat, kennt dabei kein Ende, da hier die Marktgesellschaft als zivilisatorischer Endpunkt der Geschichte betrachtet wird. Damit bewirkt dieser in vielerlei Hinsicht die »Entthronung der Politik« und versetzt Gesellschaften in den Zustand einer permanenten »Reform«. Dem vielgepriesenen Individualismus des Neoliberalismus durch die Freiheit der Marktteilnahme steht die Zerstörung des Kollektiven gegenüber, was fortwirkend atomisierte Einzelwesen in einer den Marktkräften überlassenen Gesellschaft hervorbringt. Dementsprechend stellt der Neoliberalismus für Formen wie die Bewegungen für mehr partizipative, direkte Demokratie, die das Projekt einer totalen Ökonomisierung der Gesellschaft aufhalten wollen, ein wesentlichen Gegenstand der Kritik dar (Ptak 2005: 132).

Eine wesentliche Folge der neoliberalen Umstrukturierung ist, dass sich die Logik der Gewinnmaximierung gegenüber Mensch und Natur intensiviert hat. In der globalen Konkurrenz der Finanzstandorte hat die Erfüllung der Ansprüche des Finanzkapitals zunehmend eine höhere Rolle eingenommen. Den Ansprüchen kann nur bei permanentem Wachstum der Wirtschaft sowie bei gleichzeitiger Abzweigung der Einkommensströme aus den produzierten Überschüssen der Realwirtschaft und infolge der Überausbeutung der Natur nachgekommen werden, um die Forderungen der finanziellen Anleger zu befriedigen (Altvater 2008: 65). In der Praxis führt dies zum Teil sogar zur Bedrohung des Friedens in der Welt, denn die Aneignung von Überschüssen (der traditionelle Mehrwert), kann bei den durch die Konkurrenz der Finanzstandorte hochgetriebenen Renditen manchmal nur erfolgreich sein, wenn auch »außerökonomische Mechanismen der Enteignung«, wie z.B. militärische Macht, Anwendung finden (ebd.: 65f). Problematisch sind zudem die zerstörerischen Wirkungen des Neoliberalismus für Milliarden an Menschen, die auf Arbeit angewiesen sind und über keinerlei Geldvermögen verfügen sowie für lokale und globale Ökosysteme, an denen sich die durch freie Märkte regulierte Weltökonomie entfaltet (ebd.: 65f). Die hochgehaltene Freiheit des Neoliberalismus ist damit von einer Zweideutigkeit durchzogen. Sie dient in erster Linie denen, die der Mission der Integration des gesamten Planeten unter die Wachstumslogik der kapitalistischen Verwertungsketten folgen und diese stützen, hat aber repressive Auswirkungen gegenüber jenen, die für ihr Interesse an »guter Arbeit«[20] und »Gutem Leben«[21] sowie den Erhalt der Natur eintreten (Altvater 2008: 66; Greffrath 2015: 11ff).

Hinzu kommt, wie Nikita Dhawan (2012: 36) im Rückgriff auf Leslie Sklair konstatiert, dass im Zuge der neoliberalen Globalisierung eine systematische Demontage der Verantwortlichkeit des Nationalstaats stattgefunden hat. So können vor allem in schwachen Staaten – allen voran in postkolonialen – transnationale Unternehmen die postkolonialen Staaten unter Druck setzen, um günstige Bedingungen für die freie Bewegung des Kapitalkreislaufes zu schaffen. Folgen die Staaten nicht der Agenda der Unternehmen, kann dies Handelsembargos und internationale Isolation zur Folge haben (Dhawan 2012: 36; Sklair 2008: 213). Transnationale ökonomische Akteur*innen haben damit in bestimmten Bereichen beachtlichen Einfluss auf die sozialen Sphären (Bildung, Gesundheit, Wohnen, Pflege, Ernährungssouveränität) bekommen und können somit das Leben vieler, wenn nicht sogar der Mehrheit der Menschen des Planeten, entscheidend mit prägen (Sklair 2008: 213f). Konsequenzen dieser Veränderung sind die Schaffung marktfreundlicher Bedingungen mit erweiterten Spielräumen für Investor*innen und Unternehmen, die zunehmend zur Aushöhlung der Verantwortlichkeit der Nationalstaaten beitragen. Transnationale Unternehmensmanager[22] verfügen deshalb in manchen Be-

20 Siehe hierzu Pickshaus 2007.

21 Siehe hierzu Acosta 2011.

22 Das soll nicht den Eindruck erwecken, dass hier eine Kraft im Verborgenen agiert und mit vollständigem Erfolg in den verschiedenen Facetten des Lebens den Menschen weltweit ihr Willen auferlegt werden kann, sondern lediglich darauf verweisen, dass mit beachtlichem Erfolg in einigen Bereichen die politischen Entscheidungen und Institutionen weltweit von transnationalen Unternehmensmanager*innen aufgrund ihrer immensen Ressourcen unverhältnismäßig stark von diesen geprägt werden können (Sklair 2008: 214). Ein Beispiel für solcherlei Entwicklungen stellt die gegenwärtig starke Abhängigkeit der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von »privatwirtschaft-

reichen über mehr Macht als die demokratischen Akteur*innen eines Staates (Dhawan 2012: 36f). Die marktfreundliche Globalisierung ist deshalb auch ein nicht zu vernachlässigender Faktor in den Veränderungen der politischen, organisatorischen, kulturellen und epistemischen Landschaft im Globalisierungsprozess (Sklair 2008: 216). Die Neumodellierung des Staates verläuft deshalb auch immer entlang der Anforderung neue Investitionen anlocken zu können. Vor allem schwache, postkoloniale Staaten sind dabei »sowohl ein Akteur als auch Objekt neoliberaler Globalisierung.« (Dhawan 2012: 37) Ergebnis der Neumodellierung der Staaten ist zunächst eine »Folgebereitschaft gegenüber den Vertreter*innen des transnationalen Kapitals als auch gegenüber transnationalen Finanz- und Handelsorganisationen«, was jedoch in zweiter Konsequenz oft mit dem Ausschluss großer Bevölkerungsgruppen von den staatseigenen Schutzmaßnahmen sowie deren Möglichkeiten diese rechtlich zu erwirken, einhergeht (ebd.: 37).

2.2.8 Wachstumslogik, Extraktivismus und Imperiale Lebensweise

Es ist jedoch nicht so, als wäre die Wachstumslogik ein Phänomen, dass mit dem Neoliberalismus aufkam:

> »Akzeleration und Expansion sind Teil der Eigenschaften der Akkumulation von Kapital, weshalb sich die Verwandlungen von Ware in Geld und Kapital im Verlauf der historischen Entwicklung des Kapitalismus auf jeweils höherem Niveau wiederholen. So werden immer mehr Räume durch kapitalistische Inwertsetzung in das System der Wert- und Mehrwertproduktion einbezogen.« (Altvater 2008: 66)

Wirtschaftswachstum ist vielmehr ein wesentlicher Teil kapitalistischer Gesellschaften an sich, weswegen stetiges Wirtschaftswachstum gegenwärtig auch immer wieder als Lösung für eine Vielzahl an Problemen der Menschheit angepriesen wird. Das Hauptargument was dabei stetig wieder fällt ist, dass auf expandierenden Märkten mehr Waren abgesetzt werden können, für deren Produktion dann wieder neue Arbeitsplätze entstehen. Nur so könnten Schulden abgebaut, Armut und Hunger besiegt (Altvater 2015: 16), die Kassen für die sozialen Sicherungssysteme gefüllt, Umweltschutz durch fortschreitende Entwicklung und Investitionen gefördert, Wohlstand und Lebensqualität gehalten sowie der soziale Frieden und die Demokratie stabilisiert werden.

Entsprechend wird permanent an einer Beschleunigung des Wirtschaftswachstums gearbeitet, obwohl es weltweit langfristig sinkende Wachstumsraten gibt (ebd.: 16). Das liegt zum einen daran, dass die Staaten als Messgröße für das Wirtschaftswachstum

---

lichen Interessen« dar (bspw. Kruchem 2017; Gebauer 2020b; Wulf 2020). Der Verfasser der Arbeit ist sich der Problematiken verkürzter Dichotomien zwischen politischen Gegner*innen bewusst, da diese zu einem Manichäismus des politischen Denkens führen können, welcher kulturalistische und einseitige Denkmuster stützt sowie inhärente Dynamiken übergeht und damit stets in der Gefahr steht »strukturellen Antisemitismus« oder eine verkürzte Kritik zu reproduzieren. Gleichsam werden dadurch tiefergehende Suchbewegungen für umfassend neue Lebens- und Produktionsweisen blockiert (Mendel/Uhlig 2017). Dem Verfasser geht es jedoch vielmehr darum, auf die Problematiken solcher Entwicklungen für Demokratisierungen hinzuweisen, indem diese als Ansatzpunkte gelten können, komplexe Formen der Kritik hervorzubringen.

ihrer Volkswirtschaften die Veränderungsrate des preisbereinigten Bruttoinlandsprodukt (BIP) heranziehen. Das BIP nimmt damit gegenwärtig die wichtigste Größe für die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung ein. D.h., das BIP misst die wirtschaftliche Leistung einer Volkswirtschaft über einen bestimmten Zeitraum hinweg (Bpb 2016a: o.S.). Zugrunde liegt der Berechnung des BIP der Wert der sich aus den im Inland hergestellten Waren und Dienstleistungen (die sogenannte Wertschöpfung), die in einem Jahr innerhalb der Landesgrenzen einer Volkswirtschaft erwirtschaftet werden, ergibt. Ausgeschlossen sind dabei jedoch diejenigen Waren und Dienstleistungen, die als Vorleistung für die Produktion anderer Waren und Dienstleistungen verwendet werden (Bpb 2016b: o.S.). Je höher nun das BIP steigt, »desto höher die absoluten Zuwächse, die nötig sind, um die Wachstumsraten konstant zu halten«, was sich damit erklären lässt, das 2 % von 100 nicht die gleichen 2 % wie von 1000 sind. »Angesichts dessen«, so Altvater weiter (Altvater 2015: 16), »ist Wachstumsbeschleunigung keine realistische Option.« Nun gerät solcherlei Wachstumslogik aber auch schnell in den Konflikt mit den natürlichen Grenzen des Planeten. Das Wachstum des »Outputs«, welcher die Wachstumsrate ausmacht, benötigt im gleichen Maße steigend einen höheren »Input« in Form von natürlichen Ressourcen wie Öl, Gas, Trinkwasser, natürliche Ökosysteme und viele weitere wichtige Rohstoffe. Jedoch ist jede Produktion zugleich immer »Kuppelproduktion«, was bedeutet, dass mit wachsendem »Output« auch die unerwünschten Kuppelprodukte steigen, wie z.B. die Emissionen von Treibhausgasen in die Atmosphäre, aber auch z.B. der nicht wiederverwertbare Müll (ebd.: 16). Wirtschaften ist immer als ein »doppelter Prozess« zu begreifen, da die »Wertbildung und die Verwertung von Kapital« immer auch die »Transformation von Stoffen und Energie«, also Verbrauch von Natur, bedeutet (ebd.: 17). Trotz der natürlichen Grenzen des Planeten, die dem Wachstum des Wirtschaftens Grenzen setzen, ist der Wachstumsimperativ selbst ein von Menschen hervorgerufener Prozess. So bestimmt dieser derzeit den Kurs machtvoller Bereiche in Politik, Unternehmen, Internationalen Organisationen, Medien, Kultur und Mentalitäten, aber vor allem auch die alltäglichen Praktiken (ebd.: 16). Es wäre zu einfach zu denken, dass gesellschaftliche Verhältnisse allein durch die Modernisierung der Wirtschaft und die Neugestaltung der Gesellschaft durch den Staat erreicht werden können. Vielmehr bedarf es neben »vielfältigen Innovationen, Lernprozessen und Konflikten ganz anderer Modi und Logiken gesellschaftlicher Reproduktion, die an die Stelle der auf Akkumulation und Herrschaft setzenden kapitalistischen Transformationsdynamik treten, die Krisen, Verelendung und Zerstörung« an Mensch und Natur billigend hinnehmen (Brand/Wissen 2017: 41). Wachstumsgesellschaften wirken demnach nicht nur im Bereich der Wirtschaft, sondern auch in den Strukturen des Alltagslebens und der Sphäre der Bedürfnisse, kurz: unserer Lebensweise (Acosta/Brand 2018: 160f).

Ulrich Brand und Markus Wissen haben zur Beschreibung des alltäglichen Handelns in globalen kapitalistischen Gesellschaften den Begriff der »Imperialen Lebens- und Produktionsweise« geschaffen. Erst mit ihm lässt es sich an einen Kern der aus den Wachstumsgesellschaften resultierenden sozial-ökologischen Krise annähern (Brand/Wissen 2017: 42ff). Grundlegend beschreibt der Begriff »dass das alltägliche Leben in den kapitalistischen Zentren wesentlich über die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Naturverhältnisse andernorts ermöglicht wird« (ebd.: 42). Damit sind Verhältnisse gemeint, die durch einen unbegrenzten Zugriff auf das Arbeitsvermögen, die

natürlichen Ressourcen des Planeten und die Inanspruchnahme von Ökosystemen zum Ausgleich des »Outputs« im globalen Maßstab geprägt sind. Das Leben in den kapitalistischen Zentren ist deshalb davon abhängig, wie das Leben andernorts – vor allem im Globalen Süden – organisiert ist und wie sich andernorts das Verhältnis zur Natur gestaltet. Die »Imperiale Lebensweise« im Globalen Norden spielt jedoch in hierarchischer Weise eine entscheidende Rolle bei der Strukturierung der Gesellschaften andernorts (ebd.: 44). Gerade die sozialen und ökologischen Voraussetzungen, die beim Kauf, Konsum und bei der Nutzung vieler Alltagsgegenstände berücksichtigt werden sollten, prägen im Wesentlichen die gesellschaftlichen und ökologischen Verhältnisse im globalen Maßstab, auch wenn diese zumeist nicht sichtbar sind. Damit verweist der Begriff der »Imperialen Lebensweise« »auf die Produktions-, Distributions- und Konsumnormen, die tief in die politischen, ökonomischen, kulturellen Alltagsstrukturen und -praxen der Bevölkerung des globalen Nordens und zunehmend auch der Bevölkerung der Schwellenländern des globalen Südens eingelassen sind. Es sind also »nicht nur die materiellen Praxen, sondern insbesondere die sie ermöglichenden strukturellen Bedingungen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Leitbilder und Diskurse« gemeint (ebd.: 44f). Mit ihrer Verankerung widersprüchlicher Gesellschaftsformationen mitsamt ihren globalen und ökologischen Dimensionen im alltäglichen Handeln der Menschen, ist die »Imperiale Lebensweise« das Ergebnis vielfältiger sozialer und kultureller Auseinandersetzungen in Medien, Diskursen, (transnationalen) Institutionen, Staat und Zivilgesellschaft und damit auch Teil von all den in ihnen eingelassenen neokolonialen, rassisierten, Klassen- und Geschlechterverhältnissen (ebd.: 45f).

Die »Imperiale Lebensweise« sowie die Konsequenzen und Privilegien, die aus ihr entstehen, treffen nicht alle Menschen gleich. Entlang »vielfältiger gesellschaftlicher Spaltungslinien – zwischen Ländern und Regionen, Stadt und Land, Klassen, Geschlechtern, ›Race‹ sowie […] Gesellschaft und Natur« etc. – reproduziert sich diese in hierarchischer Weise, wobei das Leben, was sie bestimmten Menschen in bestimmten Positionen ermöglicht, »die Untergrabung der Lebensbedingungen anderer Menschen« in anderen Positionen voraussetzt (ebd. 61.). Die Verantwortung für die daraus erwachsende ökologische Verwüstung ist jedoch in erster Linie entlang von Klassenpositionen strukturiert, da es vor allem die Gruppen mit dem höheren Einkommen (und oftmals mit höchstem Umweltbewusstsein) sind, die in der Regel den höchsten Ressourcenverbrauch aufweisen und damit die ökologische Verwüstung beschleunigen (Brand/Wissen 2017: 62; Cancel et al. 2021: 16f). Diejenigen, die in sozialer, ökonomischer, geschlechtlicher und ökologischer Hinsicht von der »Imperialen Lebens- und Produktionsweise« profitieren, lagern aufgrund der Beschaffenheit der gesellschaftlichen Strukturen, die sie dazu befähigen, sie bestätigen und antreiben die negativen Effekte permanent in ein »Außen« aus (Brand/Wissen 2017: 63f). Stephan Lessenich spricht deshalb auch von Gesellschaftsstrukturen der »Externalisierung«, welche transnational strukturiert sind (Lessenich 2016: 51).

Die »Imperiale Lebensweise« wurde durch die kapitalistische Globalisierung zudem in zweierlei Hinsicht noch vertieft. Erstens intensivierte und restrukturierte sich der Zugriff auf die natürlichen Ressourcen und die Arbeitskräfte über den neu entstandenen Weltmarkt. Die im Globalen Norden existierenden fossilistischen Konsummuster wie Automobilität, industrialisierte Agrarprodukte, aber auch die Ressourcennutzung

des »Informationszeitalters« weiteten sich immer weiter aus. Hinzu kam, dass der Flugverkehr liberalisiert wurde und dadurch enorm zunahm. Zudem kam es zu einer Expansion der Herstellungsvolumina von billigen kurzlebigen Industrieprodukten, der industrialisierten Landwirtschaft sowie von ressourcenintensiver Informationstechnologie (Brand 2017: 28; Brand/Wissen 2017: 87,100). Zweitens kam es zu einer immensen Ausweitung der »Imperialen Lebensweise« im Globalen Süden – allen voran in den Schwellenländern. Das Ideal der »Entwicklung«, welches vom Globalen Norden hinaus in die Welt exportiert wurde, bedeutet nun im Globalen Süden die Vertiefung und Ausweitung der »Imperialen Lebensweise« mit all ihren sozial-ökologischen destruktiven Begleiterscheinungen (Brand 2017: 28). Die Zerstörungen durch diese Ausweitung reichen von gentechnisch modifizierten Landflächen über einen rasanten Anstieg von CO2-Emissionen bis hin zur Verdrängung indigener Gemeinden von ihren ehemals als Ökosystem intakten Lebensorten durch Rodung (Amazonas), Staudammbau (Indien) oder dem Aufreißen von Erden durch den Rohstoffabbau (Sierra Leone) oder dem Vermüllen ganzer Landflächen, die zu Slums unter gesundheitsfeindlichen Bedingungen verkommen (Ghana Akkra) (Brand/Wissen 2017: 113). Zurecht weist deshalb Bernd Overwien auf die Fragwürdigkeit Globaler Entwicklungskonzepte hin, wenn er schreibt: »Globale Entwicklungskonzepte müssten die ›Nichtuniversalisierbarkeit‹ westlichen Konsumniveaus und die Gefährdung der Lebensgrundlagen einbeziehen.« (Overwien 2016b: 237 zit.n. Brand 2017: 28)

Die Entwicklungen der Wachstumsgesellschaften und der »Imperialen Lebensweise« stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Entwicklungsmodell des »(Neo-)Extraktivismus«, welches ebenso die gegenwärtigen globalen gesellschaftlichen Strukturen kennzeichnet. Dabei handelt es sich um ein Modell, »das auf einer übermäßigen Ausbeutung immer knapper werdender […] natürlicher Ressourcen beruht sowie auf der Ausdehnung dieses Prozesses auf Territorien, die bislang als ›unproduktiv‹ galten.« (Svampa 2012: 14 zit.n. Brand/Dietz 2015: 101f) Darüber hinaus

> »bedeutet es, dass in konkreten Gesellschaften die gesellschaftlichen Verhältnisse und dominanten Strategien zwar nicht ausschließlich, aber wesentlich durch die Inwertsetzung von Naturelementen geprägt sind. Diese wiederum ist über den kapitalistischen Weltmarkt und imperiale Politik vermittelt.« (Brand/Dietz 2015: 103)

Dabei basiert die Geschichte des extraktivistischen Entwicklungsmodells auf kolonialen Kontinuitäten, da vor allem »die gesamte Geschichte Lateinamerikas seit der kolonialen Eroberung untrennbar mit der Rohstoffextraktion verbunden« ist (ebd: 103). Die globale Ausbreitung der Wachstumslogik mit ihren ressourcenintensiven Produktions- und Lebensweisen und die »Externalisierung« der negativen Effekte dieser in Länder und Regionen des Globalen Südens sind damit als wichtigster Treiber für das Modell der Zunahme der Ressourcen-Ausbeutung, der damit einhergehenden Zerstörung von Land und der ökologischen Lebensgrundlagen der Menschen, die dort leben, sowie der Ignoranz gegenüber sozialen und politischen Rechten der Betroffenen zu sehen (ebd.: 107ff).

2.2.9 Die multiple Krise der postkolonial-neoliberalen Globalisierung

Ein Meilenstein der Veränderung bei der Bearbeitung globaler Probleme war die Weltkonferenz der Vereinten Nationen zu Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, in deren Anschluss das Zeitalter der »nachhaltigen Entwicklung« ausgerufen wurde. Mit der Beendigung der Blockkonfrontation ging eine Umorientierung der globalen Politikgestaltung einher. Das steigende Umweltbewusstsein in vielen Ländern sowie das offensichtliche Scheitern klassischer Entwicklungsstrategien, in denen ökologische Fragen so gut wie keine Rolle gespielt hatten, führten dazu, dass zwei »Rio-Konventionen« zu Klima und biologischer Vielfalt sowie die *Agenda 21* verabschiedet wurden. Hiermit sollten die Weichen für einen Neuanfang globaler Rahmenbedingungen für lokale, nationale und regionale Politiken unter dem neuen Leitbild der »nachhaltigen Entwicklung« gestellt werden (Brand/Wissen 2017: 22). In den internationalen Zusammenhängen sollte somit der »globalen Doppelkrise« von Umwelt und Entwicklung etwas entgegengesetzt werden (Unmüßig 1997: 60).

Schon damals wurde von kritischer Seite bemängelt, dass vieles in dem neuen Leitbild »nachhaltige Entwicklung« nicht zur Diskussion stand, obwohl hier künftige Probleme bereits angelegt waren. Die kapitalistische Globalisierung mit ihrer profit-, produktions- und wachstumsorientierten Funktionsweise wurde in den Debatten nicht thematisiert (Brand/Wissen 2017: 23). »Handelsliberalisierung, die Privatisierung öffentlicher Institutionen und Versorger sowie die prinzipielle Vorrangstellung für marktorientierte Lösungen« galten unhinterfragt als Bestandteil globaler Rahmenbedingungen zur Beantwortung von Problemen. So setzte die internationale Umweltpolitik bei der Bekämpfung der ökologischen Krise weitgehend in den Umsetzungen der Klimarahmen- und Biodiversitätskonventionen auf Marktmechanismen (Brand/Wissen 2017: 23). Auch die imperialen und neokolonialen Nord-Süd-Verhältnisse sowie die Einmischung internationaler Institutionen in die eigene Zukunft der Länder des Globalen Südens spielten damals in den Diskussionen keine Rolle (Brand/Wissen 2017: 23; Conrad/Randeria 2002: 3; Ziai 2006: 88). Schließlich fand nach Rio auch keine Debatte über die Schwächung und Veränderung der Staaten durch die Globalisierung statt. Damit schien vollkommen die Frage aus dem Sichtfeld gerückt, ob die politischen Institutionen – auf lokaler, nationaler und globaler Ebene – überhaupt fähig sind, mit den gegenwärtigen Problemen umzugehen (Brand/Wissen 2017: 23).

Seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008 haben sich die Krisendynamiken weltweit multipliziert. D.h., es handelt sich derzeit nicht nur um eine ökonomische Krise oder einer Krise staatlicher Organisation, sondern die Krisendynamiken finden auch in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen ihren Ausdruck. Sie treten dabei weltweit zumeist zeitlich und räumlich ungleichzeitig auf. Es kann deshalb gegenwärtig von einer »weltweiten multiplen Krise« gesprochen werden, die sich für Länder, Bevölkerungsgruppen und Individuen höchst unterschiedlich auswirkt (Demirović/Attac 2011b: 7f; Brand/Wissen 2017: 25f). Jedoch rückt immer mehr ins Bewusstsein, dass es sich dabei um eine multiple Krise des globalen Entwicklungsmodells handelt (Brand/Wissen 2017: 26f; Meadows/Meadows 1972; Sachs 1993). Die Herausforderung, die dadurch entsteht, ist, die Zusammenhänge und Komplexitäten der Krisendynamiken nicht aus den Augen zu verlieren (Demirović/Attac 2011a: 7f).

Die Folgen dieser Krisen sind in den meisten Fällen von der Mehrheit der Bevölkerung des Planeten, insbesondere den verletzlichsten Gruppen, zu tragen. Krisen sind nicht abstrakt, sondern treffen die Menschen in ihren jeweils konkreten Lebenszusammenhängen (ebd.: 7f). Die kritische Frage, die dabei immer wieder im Fokus stehen muss, ist, was für wen eine Krise ist. Krisenhafte Entwicklungen müssen mancherorts und in manchen Bereichen erst sichtbar gemacht werden. Das Management der Krisen und die ihm zugrunde liegenden Kräfteverhältnisse sind deshalb gesondert in den Blick zu nehmen (ebd.: 8). In der multiplen Krise sind es also nicht nur Momente der Produktion, Zirkulation, Distribution und des Konsums, die im Zuge des Kreislaufes von Geld-Ware-mehr-Geld die konkreten sozialen Verhältnisse stören, sondern sie umfasst auch eine Vielzahl von weiteren Prozessen über den ökonomischen Kreislauf hinaus, – Fragen der Natur, der Politik, des Reproduktiven,[23] des Rechts, der Familien, unserer körperlichen Beziehungen, der Ethnizität, der Religion, der Wissenschaften, der Künste bis hin zu unserer Gesundheit und Bildung (Bader et al. 2011: 11f; Acosta/Brand 2018: 15). Zu den Problemen der konkreten Gesellschaftszusammenhänge gesellt sich auch eine ideologische Krise, da das Diktum der Vertreter*innen des Neoliberalismus, dass der Markt die Probleme von selbst regelt ohne dass dabei die Rolle der Regierung von Wichtigkeit wäre, nur noch schwerlich aufrecht zu erhalten ist (Acosta/Brand 2018: 15; Stiglitz 2017).

Die Ebenen des Krisenmanagements, der Regulation und die ihnen zu Grunde liegenden Kräfteverhältnisse spielen deshalb in einer krisengeschüttelten Globalisierung eine gesonderte Rolle, da sie die wesentlichen Bedingungen der Handlungsmöglichkeiten in den einzelnen Teilbereichen bestimmen. Krisen sind demnach als »gesellschaftliche Situationen zu verstehen, in denen bestehende Handlungsmuster nicht mehr fortgesetzt werden können«, woraus offene Horizonte entstehen, aus denen Neues hervorgehen kann. Ob dieses Neue demokratiefeindliche, rassistische Züge oder progressive, emanzipatorische und sozial-ökologische Formen annimmt, ist davon abhängig, wie sich die Kräfteverhältnisse auf den Ebenen der politischen Gestaltung der Teilbereiche und ihre Zusammenhänge neu ordnen (Demirović/Attac 2011b: 8f). Gerade die Perspektive, wie auf die multiple Krise geschaut wird, »kann zur Weiterentwicklung der Such-, Vernetzungs- und Verständigungsprozesse oppositioneller Kräfte zu einem transnationalen hegemonialen Block beitragen.« (Bader et al. 2011: 26f) Die Herausforderung besteht gerade darin den progressiven, emanzipatorischen und sozial-ökologischen Handlungsmöglichkeiten einer anderen Welt in Zeiten der multiplen Krise Ausstrahlungskraft und Wirkmächtigkeit über transnationale Schranken hinweg zu verleihen (Acosta/Brand 2018: 22f). Die Suche nach Alternativen muss dabei »Debatten und Praktiken ermöglichen und vorantreiben, soweit der demokratische Prozess reicht.« Die multiple Krise ist damit der Ausgangspunkt eines Nachdenkens über eine Demokratisierung aller Bereiche – von Wirtschaft, Alltagsleben und Begehren – unter der Einbeziehung und Berücksichtigung der Debatten über Erfahrungen, die in den an den Rand gedrängten und verarmten Regionen der Welt geführt werden (Acosta/

23 Ausführlicher zur Reproduktionskrise in globaler Perspektive, siehe Biesecker/Wichterich/von Winterfeld 2012: 17f; Wichterich 2015: 31ff.

Brand 2018: 160ff), weshalb sich der Bereich der Bildung, der sich mit globalen Fragen beschäftigt, diesen Herausforderungen stellen sollte.

3. Globale Bildung in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Das 3. Kapitel wendet sich dem Forschungsgegenstand der Fallstudie – der Globalen Bildung – zu. Unter 3.1 wird dazu das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Begriffs der Bildung vorgestellt. Anschließend wird mittels des Begriffs der Hegemonie geklärt, wie die wechselseitige Beziehung zwischen Bildung und Macht strukturiert ist und weshalb Bildung als ein wesentliches Instrument zu betrachten ist, mit welchem politisch-pädagogisch Herrschaft stabilisiert, aber auch in Frage gestellt werden kann.

Nachdem die bildungsrelevanten Grundannahmen geklärt wurden, wird sich in Abschnitt 3.2 der Erläuterung des Forschungsgegenstandes der Globalen Bildung gewidmet. Zuerst werden unterschiedliche Dimensionen von Bildung dargestellt, welche im Zuge der Globalisierung die Grenzen der einzelnen Nationalstaaten übersteigen. Diese Dimensionen der pädagogischen Globalisierung sind auf unterschiedlichsten Ebenen erkenn- und analysierbar, weshalb sie als Gegenstände der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE) betrachtet werden können. Die IVE können dabei idealtypisch in vier Arbeitsfelder unterschieden werden. Die Erforschung des Gegenstandes der Globalen Bildung, welche historisch gesehen aus der »Development Education« erwachsen ist, ist dabei als ein wichtiges Feld der IVE zu betrachten. Den Abschluss von 3.2 bildet die genaue Klärung, was unter Bezugnahme auf seine Entstehung unter »Development Education« zu verstehen ist und weshalb sich in der hier vorliegenden Arbeit für den Oberbegriff Globale Bildung (GB), welcher die Vielzahl der in dem Feld kursierenden Begriffe, Konzepte und »neuen Adjektive« zusammenfasst, entschieden wurde.

Letztendlich dient das Unterkapitel 3.3 dazu, darzustellen, auf welcher »didaktisch-pädagogischen Diskursebene« (Adick 2002: 404) sich dem Gegenstand GB genähert wird. Die Forschungsarbeit setzt an der Makroebene der GB – dem pädagogischen Wissen der Internationalen Bildungsgestaltung – an, tut dies jedoch in engem Bezug zu den transnationalen sozio-politischen Strukturen, in die der dort artikulierte Diskurs Globaler Bildung eingelassen ist. Dazu werden zunächst die Analyseperspektiven der Global Governance im Bildungsbereich und mögliche Kennzeichen für Internationale Bildungsregime vorgestellt, da sie helfen die neue Landschaft in der Bildungspoli-

tik und die Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung erfassen zu können. Darüber hinaus stellen sie eine Orientierungshilfe dar, um die Dynamiken neuer bildungsgestalterischer Akteur*innen, ihre institutionalisierten Prinzipien, aber auch das Mehrebenensystem der Konstitution GB einfangen zu können, da hier viele neue Akteur*innen mit unterschiedlicher Gestaltungs- und Legitimationsmacht und unterschiedlichen Handlungslogiken im Rahmen von Akteur*innenkonstellationen agieren. Da die Materialauswahl für die im Zentrum der Arbeit stehende Fallstudie, auf der Grundlage modellhaft ausgewählter Organisationen internationaler Bildungsgestaltung im Feld GB im Anschluss an die Perspektiven der Global Governance-Forschung im Bildungsbereich getroffen wurde, führen die abschließenden Erläuterungen in 3.3 in das grundlegende Verständnis von Organisationen, ihre Typen und deren Reichweite ein. Damit sollen aus theoretisch-analytischer Perspektive die für die Untersuchung wichtigen sozio-politischen Strukturen erhellt und die damit verbundenen unterschiedlichen Kapazitäten an Macht verdeutlicht werden, welche die transnational agierenden Organisationen und deren Position durchziehen.

3.1 Von Bildung und anderen machtvollen Feinheiten

3.1.1 Von Bildung sprechen

Wenn im Folgenden von »Bildung«[1] gesprochen wird, bezieht sich dies nicht auf das emphatische Bildungsverständnis, wie es in der deutschen bildungstheoretischen Tradition verwendet wird. Klaus Seitz zufolge greift dieses auf den Bildungsbegriff des Neuhumanismus zurück, wo Bildung als das »Ideal der Selbstvervollkommnung des Menschen« verstanden wird (Seitz 2002a: 268). Solcherlei »normativ aufgeladenes« und historisch bedingtes Bildungsverständnis, so Seitz, blockiere eine wissenschaftliche Analyse, die den Anspruch erhebt, Bildung in wechselnden Zeiten und Kontexten adäquat analysieren zu können. Ein weiteres Beispiel für die Provenienz der deutschen bildungstheoretischen Tradition, so Seitz weiter, lasse sich auch daran erkennen, dass das neuhumanistische Verständnis von Bildung »nur in der deutschen Pädagogik beheimatet« ist und »in

1 Dass sich in der hier vorliegenden Arbeit für den Begriff der Bildung als zentrale Untersuchungskategorie entschieden wurde, wird auch wie folgt begründet: Auch wenn in der Geschichte der Pädagogik verschiedene theoretische Äquivalente und Ersatzbegriffe herausgebildet worden sind, wie z.B. »Lernen«, »Qualifikation«, »Kompetenz«, »Identität«, »Emanzipation« oder »Sozialisation«, die immer wieder als Substitut für den Bildungsbegriff verwendet wurden, so konnte jedoch keiner der Ersatzbegriffe den Begriff der Bildung aufgrund seines pädagogischen Eigencharakters jemals vollständig verdrängen. Nur unzureichend können die Ersatzbegriffe das »maßgebliche Geflecht des strukturellen und ideellen Ausgleichs von Bildungsprozessen zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. individuellen Lebensläufen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen« und deren darauf zurückgehende Weiterentwicklungen adäquat abbilden. Hinzu kommt, dass die meisten dieser Ersatzbegriffe in anderen Wissenschaftsbereichen anzusiedeln sind wie z.B. »Qualifikation« und »Kompetenz«, und damit Interessen, Perspektiven und Kontexte umfassen, die häufig außerhalb der eigentlichen pädagogischen Arbeit stehen (Lederer 2014: 74f).

der Internationalen Erziehungswissenschaft als weitgehend unübersetzbar gilt« (ebd.: 268).

Der in der Forschungsarbeit verwendete Begriff »Bildung« setzt vielmehr dort an, wie der Begriff im internationalen Diskurs mit dem anglo-amerikanischen Terminus »education« verwendet wird. Die Besonderheit im Begriff »education« ist laut Seitz, dass »etymologisch zwei differente Bedeutungsinhalte zusammengeführt werden, die Parallelen zum deutschen Begriffspaar ›Erziehung und Bildung‹ aufweisen.« (Seitz 2002a: 268; dazu auch: Adick 2008b: 48ff) Zum einen geht »education« auf das lateinische Wort »educare« zurück. In ihm drückt sich der erlittene Prozess des Aufwachsens (Seitz 2002a: 268, 286), oder im foucaultschen Sinne formuliert die Entstehung und Entwicklung des menschlichen Subjekts in Abhängigkeit von und in der Auseinandersetzung mit den Produktionsverhältnissen sowie den Sinn- und Machtbeziehungen, in die es eingebunden ist, aus (Foucault 2005c: 240f). Es beinhaltet also auch die »vielfältige[n] Unterwerfungen, die innerhalb des Gesellschaftskörpers stattfinden und funktionieren« (Foucault 2005a: 235), sowie eben auch diejenigen in Bildungsprozessen. Auf der anderen Seite verweist »education« auf das lateinische Wort »educere«, was die aktive Herausbildung des menschlichen Subjekts beschreibt (Seitz 2002a: 268; auch: Adick 2008b: 48ff). Damit bewahrt das englische Wort »education« den Doppelaspekt der »auftauchenden unlösbaren Verschränkung« der Vermittlung oder schärfer formuliert der Unterwerfung durch eine gesellschaftliche Praxis und der aktiven Aneignung der handlungsmächtigen Aspekte dieser Praxis, der in allen Bildungsprozessen zu beobachten ist (Seitz 2002a: 268). Bildung wird damit zumeist als

> »Inbegriff der Zielvorstellungen institutionalisierter Erziehung verstanden, wie dies u.a. auch in den Komposita Bildungswesen, Bildungsplanung, Bildungspolitik etc. zum Ausdruck kommt. ›Bildung‹ kann damit sowohl den Verlauf organisierter Erziehungsmaßnahmen als auch das (erwünschte) Produkt dieses Prozesses bezeichnen.« (ebd. 268)

Kritische Pädagog*innen weisen jedoch darauf hin, dass Verläufe von Bildungsmaßnahmen und -prozessen, wie sie strukturell organisiert sind, nicht notwendigerweise das Potenzial von Bildung zur Hervorbringung von Subjekten des Handelns und der Verantwortung, angemessen ausschöpfen (Biesta 2013b: 2ff; Smith 2020: o.S.; Illich 1973: 15), weshalb es die kontinuierliche kritische Überprüfung dieser braucht.

Wenn in der hier vorliegenden Forschungsarbeit von Bildung gesprochen wird, dann ist dieser Begriff jedoch nicht allein auf das, was wir unter formaler Schulbildung verstehen, reduziert. Schulen, Berufsschulen und Hochschulen bilden nur einen kleinen und spezifischen Bereich von dem ab, was Bildung sein kann und Bildungseinrichtungen sein können. Bildung kann vielmehr überall stattfinden, sodass alle Einrichtungen und Lernräume sich zu den hier untersuchten Artikulationen der Bildung neu positionieren können (Michelsen/Overwien 2020: 561). D.h. eben auch, dass die Arbeitenden im Bereich der Bildung nicht auf Lehrer*innen und Dozent*innen begrenzt sind (Smith 2020: o.S.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildung wie sie hier im weiteren Sinne gedacht wird als ein organisiertes Einwirken auf das Soziale zu denken ist, durch dessen Prozess Subjekte hervorgebracht werden. Dieser Lesart von Bildung folgend, kommt zum Aus-

druck, dass darin strategische Entscheidungen eine Rolle spielen, die über den Prozess und das Produkt, welches durch »Bildung« hervorgebracht werden soll, Auskunft geben. »Bildung« muss vor diesem Hintergrund als politisch gedacht werden, da in ihr offensichtlich strategische Überlegungen zum Verlauf des Prozesses und wünschenswerter Ergebnisse im Zusammenhang mit menschlichen Subjekten beschrieben werden.

3.1.2 Bildung, Macht und Hegemonie

Bildung geht weit über die simple Akkumulation von Wissen hinaus, denn einerseits trägt sie zur Stabilisierung der bestehenden Machtverhältnisse bei, in dem wir über die Einsetzung des Wissens und seine Tradierung diese stets einüben, wie Nora Sternfeld verdeutlicht. Andererseits, so Sternfeld weiter, eröffnet uns Wissen die Möglichkeit, Machtverhältnisse in Frage zu stellen und diese zu verändern. Das Erlernen von Wissen im Zuge von Bildungsprozessen ist eine »diskursive wie performative Praxis« zugleich (Sternfeld 2014: 12). Die grundlegende Verbindung zwischen Bildung und Macht bringt der italienische Marxist der 1930er Jahre, Antonio Gramsci zum Ausdruck, in dem er diese wechselseitige Beziehung als Teil der politischen Strukturkategorie der politischen Hegemonie denkt:

> »Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.« (Gramsci 1991 GH 1334–1336 zit.n. Becker et al. 2013: 150)

Gramscis Hegemonietheorie geht davon aus, dass sich Herrschaft nicht im Beherrschen, im Unterwerfen, im Bezwingen erschöpft, sondern vielmehr handelt es sich um eine Kombination von Führung und Herrschaft, von Zustimmung und Unterwerfung, von Konsens und Zwang (Becker et al. 2013: 19f). Hierbei muss der Konsens längerfristig überwiegen und nicht die Gewalt, Repression und Unterwerfung. Macht konstituiert und erhält sich Gramsci zufolge zu einem großen Teil durch die Herstellung von Einverständnis (Sternfeld 2009: 61). Eine Macht kann demnach nur führend sein, »indem sie bündnisfähig wird, d.h. sie Kompromisse macht, ihre unmittelbaren ökonomischen Ziele überschreitet und Ziele, Werte und Interessen anderer Gruppen aufgreift, zusammenbindet und auf gemeinsame Perspektiven verpflichtet.« (Becker et al. 2013: 20) Mit dieser neuen Perspektivierung von Herrschaft legt er das Augenmerk darauf, wie gesellschaftliche Zustimmung durch die dominanten Gruppen etabliert und erhalten wird (ebd.: 19). Damit werden die Mechanismen der Durchsetzung von Werten und Normen und die damit verbundenen Kämpfe um Definitionsmacht zu zentralen Aspekten seiner politischen Theorie: »Diese Herrschaft, die nicht nur ökonomisch und durch Zwang abgesichert ist, sondern durch Deutungshoheit und Konsensproduktion, bezeichnet er mit dem Begriff Hegemonie.« (Sternfeld 2009: 61f)

Für Gramsci gibt es beim Ringen um Hegemonie eine enge Verknüpfung zur Pädagogik, da Erziehung und Bildung für ihn eine wichtige Rolle dabei spielen: »Zur Hegemonie wird geführt, zum Konsens wird erzogen, politisch wird überzeugt.« (Becker et al. 2013: 140) Bereits früh hat Gramsci erkannt, dass jeder geschichtliche Akt nur vom

»Kollektivmenschen«[2] vollzogen werden kann und erkennt zugleich, dass dem, eine der allgemeinen Sprachfrage folgende Erreichung der »kulturell-gesellschaftlichen« Einheit vorausgehen muss. Erst durch die Erziehung zum Konsens kann eine Vielzahl auseinanderstrebender Willen mit heterogenen Zielen für ein und dasselbe Ziel zusammengeschweißt werden (Gramsci 1991 GH 1334–1336 nach; Becker et al. 2013: 149).

Wenn wir somit nach Gramsci von Bildung als einem »Instrument der Hegemoniesicherung« sprechen, ist dies jedoch stets, wie Sternfeld betont, »politisch-pädagogisch im Sinn einer Herstellung von Konsens auf der Basis eines wechselseitigen Verhältnisses, bei dem nicht nur die Regierten lernen, sondern auch von den Regierten gelernt wird«, zu denken (Sternfeld 2009: 62f). Erziehung und Bildung als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie zu denken ermöglicht es somit, sie nicht nur als Techniken zur Stabilisierung von Herrschaft, sondern andererseits als wichtige Rolle für die Gesamtstrategie der Veränderung von Gesellschaften in den Blick zu nehmen[3] (ebd.: 60). Gerade letzteres ermöglicht jenes Wissen und jene Lebens- und Produktionsweisen in den Fokus zu rücken, in denen die Regierten gegen-hegemoniale Strategien entwerfen und diese dahingehend entwickeln, über die einfache Reproduktion bestehender Hegemonie hinauszugehen, sodass neue Lebensmöglichkeiten für sie entstehen. Bildung wird in diesem Sinne als eine kritische Aneignung des vorhandenen Wissens verstanden, was das Wissen der herrschenden Klasse mit einschließt. Denn erst durch die kontinuierliche Aneignung, Gestaltung, und Kritik der herrschenden Kultur, wird das Neue aus dem Alten entstehen können. Dazu müssen die bestehenden gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse ebenso kritisch wie radikal in Frage gestellt und im Hinblick auf ihre Veränderung gedacht werden. Nur so kann Kultur zu einer Praxis der Selbstermächtigung werden (ebd.: 74).

Aktualisiert wird Gramscis Hegemonietheorie in der Bildung in der letzten Zeit unter anderem durch die postkoloniale Theorie (Sternfeld 2014: 20). Hier werden insbesondere die historischen sowie transnationalen Gewalt- und Machtverhältnisse thematisiert, welche die Bildung bis heute durchziehen. So weist María do Mar Castro Varela im Rückgriff auf postkoloniale Perspektiven darauf hin, dass Bildung an sich nicht »gut« oder »schlecht« ist. Sie ist auch nicht harmlos, sondern vehement eingebunden in Macht- und Herrschaftspraxen. Sie muss deshalb als politisch gedacht werden. Bildung und kulturelles Wissen tragen stets auch zur ideologischen Befriedigung bei, weshalb

2 Zum Verständnis des »Kollektivmenschen«: Man kann sagen, »daß jedes sprechende Wesen eine eigene persönliche Sprache hat, das heißt eine eigene Denk- und Fühlweise. Auf ihren verschiedenen Ebenen vereint die Kultur eine größere oder geringere Menge von Individuen in zahlreichen Schichten mit mehr oder weniger expressivem Kontakt, die sich untereinander in unterschiedlichem Grad verstehen usw.« (Gramsci 1991 GH 1334–1336 zit.n. Becker et al. 2013: 149)

3 Zudem verweist Gramscis Verknüpfung von Bildung mit der allgemeinen Hegemonietheorie auch auf das Ausmaß der Wirkmächtigkeit, die Gramsci der Pädagogik zuschreibt, wenn er im Heft 10 unter dem Paragraphen 44, weiterhin ausführt, dass das pädagogische Verhältnis wie er es denkt »nicht nur im Innern einer Nation, zwischen den verschiedenen Kräften, aus denen sie sich zusammensetzt, sondern auf der gesamten internationalen und globalen Ebene, zwischen nationalen und kontinentalen Zivilisationskomplexen« (Gramsci 1991 GH 1334–1336 zit.n. Becker et al. 2013: 150) seine Auswirkungen hat. Letzteres verweist geradewegs auf die Dringlichkeit von Untersuchungen einer sich transnational konstituierenden Globalen Bildung.

ihre Rolle als Stützpfeiler hegemonialer und imperialer Strukturen nicht unterschätzt werden darf. Dies gilt vor allem, wenn Bildung ihre gelernte Vergessenheit und die Mitwirkung ihrer Institutionen an (neo-)kolonialen Projekten nicht reflektiert (Castro Varela 2016: 50f). Bildung muss demnach als »zentrale Macht- und Herrschaftstechnik begriffen werden, die etwa mittels der Regulierung von Bildungszugängen die gesellschaftliche Ordnung reguliert.« (Castro Varela 2015c: 16f)

Wenn in dieser Arbeit von Bildung und Erziehung die Rede ist, so werden diese im Anschluss an Gramsci stets als politisch betrachtet, da sie als »Bildung von Hegemonie (also einer Erziehung als Instrument der Hegemoniesicherung) bzw. Bildung von Opposition (also von Erziehung als Waffe der gegen-hegemonialen Organisation)« betrachtet wird (Sternfeld 2014: 22). Begreift sich eine Bildung als explizit politisch, so besteht sie darin, wie Osker Negt hervorhebt, dass sie versucht »aus den einigen wenigen mehr zu machen.« (Negt 2010: 17) Die Rolle der Bildung ist demnach vor allem für Demokratisierungsprozesse nicht zu unterschätzen.

Umfasst solcherlei Betrachtung von Bildung strategische Überlegungen, mithilfe derer ein bestimmtes Produkt des Sozialen erzielt werden kann, so müssen aus kritischer Perspektive die Anteile überprüft werden, die letztendlich dominante Strukturen stützen und erhalten, womit im Umkehrschluss davon ausgegangen werden muss, dass Bildung, wenn sie nicht ausreichend reflektiert wird, dazu tendieren kann Ungerechtigkeiten zu legitimieren und zu stabilisieren. Es gilt deshalb in dieser Arbeit bestehende Bildungsverständnisse unter kritischer Perspektive zu untersuchen. Insbesondere da die Welt in ihrem aktuellen Zustand vor weltweiten uns alle betreffenden Herausforderungen steht, die ein grenzüberschreitendes Denken um Bildung verlangt. Im Anschluss an das Werk Antonio Gramscis sowie der postkolonialen Theoretiker*in Gayatri Chakravorty Spivaks und weiterer (post-)kritischer Zugänge zur Pädagogik hat sich eine breite transnationale Debatte um eine kritische politische Bildungspraxis ergeben, bei der es nicht nur darum geht, wie anderes Wissen am besten akkumuliert werden kann, sondern eben auch darum, wie hegemoniale Wissensproduktionen hinterfragt werden können (Castro Varela 2015c: 16). Dieser kritische Zugang zu Bildung kann uns helfen, wachsam mit dem Umzugehen, was durch die Macht der Bildung entsteht, jedoch ohne das kritische Potenzial der Bildung zu verwerfen.

3.2 Globale Bildung in Zeiten der pädagogischen Globalisierung und ihre Verortung in der Internationalen Erziehungswissenschaft

3.2.1 Grenzüberschreitende Dimensionen der Bildung in Zeiten der Globalisierung

Die Auswirkungen der gegenwärtigen Globalisierung haben auch die Entwicklungen in der Bildung und die pädagogischen Sachverhalte stark beeinflusst und das Feld neu geordnet. Ohne diese Neuordnungsprozesse sind eine Bildung, die sich mit globalen Fragen auseinandersetzt, und die Untersuchung dieses Gegenstandes nur unzureichend zu verstehen. Nachfolgend werden deshalb relevante Erkenntnisse der IVE dargestellt, die Eckdaten und Hilfestellungen liefern, damit die grenzüberschreitende Formation der

GB in ihrer notwendigen Tiefe und die Bedingungen für ihre Konstitution, ausreichend nachvollzogen werden können.

Das formale Bildungswesen[4] ist in seiner aktuellen Gestalt immer noch stark an den Nationalstaat gebunden. Auch das bildungsbezogene Reden und Denken in der Wissenschaft, Politik und Praxis spiegeln diese nationale Begrenztheit in breitem Maße wieder. Trotz allem gibt es Befunde der IVE, die auf Dimensionen von Bildung verweisen, die die Grenzen der einzelnen Nationalstaaten übersteigen[5] (Adick 2008a; Lenhart

4 Mit der formalen Bildung ist die gesamte Bandbreite der Bildungsmöglichkeiten und -prozesse bei Weitem nicht beschrieben. Seit den 1970er Jahren wird in erziehungswissenschaftlichen Debatten deshalb zwischen formaler, nonformaler und informaler Bildung differenziert. Sie unterscheiden sich durch den jeweiligen Grad ihrer Organisiertheit und die funktionale Spezifikation ihrer Bildungs- und Erziehungsprozesse voneinander (Tippelt 2010: 254). *Formale Bildung* bezieht sich dabei auf das, was in den Institutionen des Bildungssystems geschieht, von der Primar- bis zur Hochschule. Global gesehen wird das Bildungswesen und seitdem zunehmend auch die frühkindliche Bildung und Förderung als ein wichtiges Mittel zur Entwicklung aller gesellschaftlichen Bereiche betrachtet (ebd.: 254). Dabei sollte nicht vergessen werden, dass sich in den meisten Ländern der »Dritten Welt« die Institutionen des Bildungswesens unter den imperialen Interessen der Kolonialmächte herausbildeten (Goldschmidt/Melber 1981). Auch der häufig in der Kritik stehende Wandel von Schulen und Hochschulen von Institutionen der Qualifizierung und Möglichkeitsorten der sozialen Mobilität hin zu statuserhaltenden Agenturen privilegierter Bevölkerungsgruppen weist darauf hin, dass das formale Bildungssystem kein von Machtinteressen freier Raum ist und gerade deshalb im Zentrum einer demokratischen Öffentlichkeit stehen sollte (Illich 1973; Lenhart 1993; Tippelt 2010: 255). Dass diese Problematik zumindest in Teilen auch auf transnationalen politischen Ebenen erkannt wurde, dafür sprechen die von der UN-Gemeinschaft bereits in den 1990er Jahren initiierte Kampagne von *Education for All* oder die aus der lokalen und globalen Zivilgesellschaft kommende *Globale Bildungskampagne*. Eine weitere Ausdifferenzierung stellt die *nonformale Bildung* dar. Hierunter wird jede organisierte Erziehungs- und Bildungsaktivität verstanden, die sich außerhalb des formalen Bildungssystems an identifizierbare Zielgruppen richtet und zur Erreichung bestimmter Lernziele dient (Tippelt 2010: 255). Nonformale Bildung steht zur Schulbildung in dreierlei Hinsicht in einem engen Wechselverhältnis. Sie ist *komplementär*, da die Lernenden ihre Leistungen des formalen Bildungssystems ergänzen können. Sie ist *supplementär*, da die Lernenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu einem anderen Zeitpunkt erweitern und sie ist *substitutiv*, da die nonformalen Bildungsprozesse an die Stelle der formalen Bildung treten (ebd.: 255). Anwendung finden nonformale Bildungsmaßnahmen in zahlreichen Kursen, Veranstaltungen und Problembereichen wie der Alphabetisierung, der Hygiene, der Ernährung, den Künsten, der politischen und gewerkschaftlichen Bildung oder auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Wie Tippelt feststellt variiert die Intensität und Qualität der Bildung stark »und zwar sowohl im Bereich der Grundbildung wie auch in Bereichen der vertiefenden und spezialisierenden Bildung.« (ebd.: 255) Nach wie vor hat vor allem in Ländern der »Dritten Welt« nonformale Bildung eine immense Bedeutung, da hier die Möglichkeit besteht den Schwachstellen und Ungerechtigkeiten der formalen Bildung etwas entgegenzuwirken (ebd.: 255). Unter *informaler Bildung* werden »wenig spezifizierte, kaum organisierte erzieherische Interaktionen in der Familie und in peergroups« verstanden, aber seit geraumer Zeit auch die Bildungsprozesse, die durch Massenmedien entstehen (ebd.: 256). Zudem weist Bernd Overwien darauf hin, dass auch »politische Aktivitäten, sei es in sozialen Bewegungen, Nichtregierungsorganisationen oder politischer Aktion« in ihrer Bedeutung für informale Bildungsprozesse nicht zu unterschätzen sind. Die Relevanz steckt hier vor allem in demokratierelevanten Kompetenzen, die über das einfache soziale Lernen hinausgehen (Overwien 2016d: 399, 405).

5 In einem weiten Sinne werden mit dem Begriff »International« alle nationale Grenzen überschreitenden Aktivitäten und Erscheinungen gefasst, unabhängig von der Art, wie sie jeweils gestaltet

1993; Seitz 2002a: 324f; Tippelt 2010). Die Globalisierung hat damit auch Folgen für die Forschung in der IVE. So haben sich die Analyseeinheiten zunehmend »weg von Nationen, Gesellschaften, Kulturen, gedacht als voneinander unabhängigen Entitäten hin zu ›Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen‹« verschoben (Lenhart 2007: 811). Die Dimensionen der pädagogischen Globalisierung sind auf unterschiedlichsten Ebenen erkennbar (Lenhart 2007: 811–812; Seitz 2002a: 324–326):

Die *Formale Institutionalisierung des Bildungswesens* hat sich weltweit entlang eines einheitlichen Musters herausgebildet. Trotz aller sozialen, ökonomischen und kulturellen Differenzen hat sich ein staatlich reguliertes Pflichtschulsystem durchgesetzt, welches durch allgemeine Strukturmerkmale gekennzeichnet ist. Gerade »die universelle Standardisierung der Strukturmerkmale schulischer Bildung« ist ein Verweis darauf, dass »national organisierte Bildungswesen transnationalen Einflüssen« unterliegen (Seitz 2002a: 324). Christel Adick spricht in Bezug auf diese Prozesse auch von der »Universalisierung der modernen Schule« (Adick 1992).

Zudem hat eine enorme *Bildungsexpansion* mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und dem Beginn der letzten großen Schübe von Dekolonisationsprozessen in fast allen Weltregionen stattgefunden. Dies führte zu einem raschen Ausbau von organisierten Schulen auf allen Ebenen zur fortschreitenden Inklusion der Bevölkerungen in formale Bildungsprozesse – Primar-, Sekundarschule, Tertiärstufe sowie Hochschulen. Trotz eines weltweit ähnlichen Verlaufs dieser Expansion differieren Quantität und Qualität der vorhandenen Bildungsstrukturen sowie das Niveau der Einschulungsraten je nach Region und damit die Möglichkeit von Bildung zu profitieren massiv (Seitz 2002a: 324; Schriewer 1994: 15f). Die Zahl derjenigen Menschen, die in den letzten Jahren die Schule besuchen konnten, ist zunehmend gestiegen, jedoch zeichnet sich hier aktuell eine Sta-

---

sind. In solcherlei Verwendung fungiert er als Oberbegriff, um damit den Unterschied zu »nationalen« Phänomenen aufzuzeigen (Adick 2008a: 170). Wie Christel Adick beschreibt, werden damit im Bereich der Bildung die »verschiedensten grenzüberschreitenden Beziehungen und Verflechtungen pädagogischer Praxen und die Entwicklung von Programmen und Modellen zu ihrer Regulierung und Gestaltung« bezeichnet, wie z.B. »Internationale Erziehung« oder »internationale Bildungspolitik« (ebd.: 170). In einer etwas spezifischeren Verwendung des Begriffs bezeichnet »*international*« wiederum »*intergouvernementale*« d.h. zwischenstaatliche Erscheinungen, um damit einen Unterschied zu anderen Internationalisierungsformen anzuzeigen. Hierzu sind »Vereinbarungen und Konventionen zwischen verschiedenen Staaten oder auch die Vielzahl von internationalen Organisationen [wie z.B. die UNESCO oder die ILO] zu zählen, die auf entsprechenden zwischen den souveränen Staaten ausgehandelten Verträgen basieren.« (ebd.: 170) Im Bereich der Bildung zählen darunter u.a. Bildungsprogramme Internationaler Organisationen wie die UNESCO, die dann an den jeweiligen »nationalen« oder »lokalen« Orten umgesetzt werden (ebd.: 170). »International« ist wiederum nicht mit »supranational« zu verwechseln, denn hierbei handelt sich um »Formen von Internationalisierung, in denen sich souveräne Staaten zusammengeschlossen und bestimmte Kompetenzen an eine gemeinsame, nächst höhere politische Einheit übertragen haben.« (ebd.: 171) Ein bekanntes Beispiel hierfür ist die Europäische Union (EU) mit ihren politischen Organen wie der Europäischen Kommission. Oberhalb der Nationalstaaten agieren hier auf einem definierten Territorium sogenannte supranationale Handlungseinheiten mit sich entwickelnden eigenen Logiken. Sie übersteigen damit weitaus die Dynamiken internationaler Beziehungen zwischen Nationalstaaten.

gnation bei ca. 258 Millionen nicht beschulten Kindern, Heranwachsenden und Jugendlichen ab und gegenwärtig ist in Sub-Sahara-Afrika sogar zahlenmäßig ein Anstieg zu verzeichnen. Die Konsequenzen treffen weltweit vor allem die Menschen der ärmsten Haushalte in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen (UNESCO 2020d: 12f). Das auf der *Weltbildungskonferenz* 1990 in Jomtien, Thailand, gesetzte Ziel, ausnahmslos allen Menschen den Zugang zur Grundbildung zu ermöglichen, konnte bis heute nicht eingelöst werden (Oxfam International/Oxfam 2000: 1f; Scheunpflug/Wenz 2018: 312f; Seitz 2002a: 324). Allerdings ist nicht nur der Zugang zu Bildung für die Wahrnehmung von Bildungschancen verantwortlich. Auch die Möglichkeiten in der Schule anwesend zu sein und einen schulischen Abschluss zu erlangen, spielen eine entscheidende Rolle. Die Ungleichheiten bei den Anwesenheitsraten sind dabei stark abhängig vom Niveau des Wohlstands. Noch größer sind die Ungleichheiten bezüglich der Abschlussraten (UNESCO 2020d: 13). Bildungsbenachteiligung überschneidet sich im formalen Bildungssystem dabei zumeist mit anderen Benachteiligungen. Von Bildungschancen ausgeschlossen sind mit höchster Wahrscheinlichkeit diejenigen, die auch aufgrund von Sprache, Wohnort, Geschlecht und Ethnizität benachteiligt sind. So schloss bspw. in 20 Ländern in denen der Weltbildungsbericht 2020 Daten außerhalb Europas und Nordamerikas erhoben hat, kaum eine arme junge Frau aus dem ländlichen Raum die obere Sekundarstufe ab (ebd.: 13). Gleichzeitig ist die Zahl derjenigen mit Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten weltweit in den letzten Jahrzehnten stark gesunken, doch die Geschwindigkeit mit der diese Zahl abgebaut wurde hat sich seit dem Jahr 2000 enorm verlangsamt. Die Resultate dieser Ergebnisse spiegeln dennoch die globalen Ungleichheitsverhältnisse wider. Allein 72 % aller erwachsenen Analphabeten weltweit befanden sich im Jahr 2011 ausschließlich in zehn Ländern, allesamt im Globalen Süden. Zwei Drittel der Gesamtzahl aller Analphabeten sind Frauen, insbesondere wurden in der Reduzierung dieses Anteils seit 1990 keine Fortschritte erzielt (UNESCO 2013b: 7).

All diese Ungleichheitsverhältnisse der grundlegenden Bildung spiegeln sich dann fortführend in der Ebene der Hochschulbildung ab, dem wohl wichtigsten Bereich der weltweiten Bildungsexpansion formaler Bildungsstrukturen (Altbach 2005: 1; Schriewer 1994: 15f), da immer noch bereits privilegierte Bevölkerungsgruppen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss, der zum Hochschulzugang berechtigt, erlangen können. Dies ist im speziellen Maße problematisch, da die Institution Hochschule in den komplexen Prozessen der Wissensproduktion und -verteilung nicht nur den Ort der grundlegenden Studien zur Formierung und Einflussnahme von und auf Gesellschaften darstellt, sondern auch einen wichtigen Teil des komplexen Publikations- und Kommunikationssystems mit all seinen Zeitschriften, Büchern und Datenbanken, welche Wissen weltweit zugänglich machen und verteilen, darstellt. Gerade vor diesem Hintergrund des Spezifikums der Einflussnahme auf die weltweite Wissensproduktion ist die andauernde Verbreitung von Hochschulen als Hauptanliegen vieler unterschiedlicher Akteur*innen weltweit zu begreifen (Altbach 2005: 1).

Bisherige Forschungen der IVE zeigen »neben den Gleichförmigkeiten hinsichtlich Struktur und Dynamik des Bildungswesens […] auch *Konvergenzen bei Gestaltung und Schwerpunktsetzung der Curricula und Bildungsinhalte*« (Seitz 2002a: 324). Klaus Seitz stellt fest, dass zumindest »die vorfindliche Gestalt der Lehrpläne jeweils als Akzentuierung oder Kombinationen von Bausteinen aus einem begrenzten, universell akzeptierten

Variantenspektrum« beschrieben werden kann (ebd.: 324f). Die »Schule im modernen Weltsystem« ist jedoch weit von einem »Weltcurriculum« entfernt wie es nach Adick Meyer und Mc Eaney (1999) behaupten, sondern vielmehr sollte wie Christel Adick verdeutlicht, von einer »internationalen Curriculumarbeit«, allen voran durch die internationalen Organisationen UNESCO und OECD, gesprochen werden, da beide Akteurinnen bereits vorhandene Kooperationen diesbezüglich haben (Adick 2003: 98f).

Ab dem Jahr 1990 wurde zudem auf dem *World Education Forum (WEF)* in Jomtien, Thailand ein *weltweites Bildungsmonitoring* verabschiedet, um in regelmäßigen Abständen durch die UNESCO alle zwei Jahre unter dem Namen *World Education Report* als globales Beobachtungsinstrument den Stand der Umsetzung international gefasster Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen zu dokumentieren und die Veränderungen anhand eines Sets spezifischer Bildungsindikatoren zu beobachten (Lenhart 2007: 811f; Seitz 2002a: 325; s. auch UNESCO 2022d). Seit 2002 nach der *WEF* in Dakar, Senegal wurde dieser ab 2002 als *Education for All (EFA) – Global Monitoring Report (GMR)* geführt, um den *EFA-Prozess* zu begleiten. Das Monitoring aller Mitgliedsstaaten hatte sich bereits damals als schwierig und als große Herausforderung herausgestellt (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 4f). Inzwischen hat er sich ein weiteres Mal gewandelt und wird nach dem *WEF 2015* in Incheon, Republik Korea, seit 2016 als *Global Education Monitoring Report (GEM)* ebenso von der UNESCO herausgegeben. Dieser fungiert allen voran als Berichterstattung des Prozesses bezüglich Bildung im Rahmen der *Sustainable Development Goals (SDGs)* mit besonderem Augenmerk auf die Herausforderungen, welche durch das *SDG 4 – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* – gesetzt wurden (UNESCO 2020b). Dieses mittlerweile seit Jahren herausgegebene globale Beobachtungsinstrument setzt mit seiner Behandlung verschiedenster Themen Standards, »denen sich nationale Regierungen in ihrer Bildungspolitik nur schwer entziehen können.« (Lenhart 2007: 811f) Vor allem Länder, die internationale Vereinbarungen über bildungspolitische Zielsetzungen im Rahmen der Vereinten Nationen eingehen, werden gleichzeitig zur regelmäßigen Berichterstattung über die in dem Bereich erzielten Veränderungen verpflichtet. Beispiele dafür sind die Vereinbarungen zur Umsetzung des weltweiten Menschenrechts auf Bildung beim *WEF* 1990 in Jomtien oder des *Kapitel 36* in der auf der *Konferenz für Umwelt und Entwicklung* verabschiedeten *Agenda 21* im Jahr 1992 in Rio de Janeiro (UN 1992a: 329–336) und die darin enthaltene Verpflichtung aller Unterzeichnerstaaten »ein nationales Programm für eine ›*Education for Sustainable Development*‹« zu entwickeln (Seitz 2002a: 325).

Vor allem die ungenügende Umsetzung des Rechts auf Bildung, welches durch reformpädagogische Initiativen im Kontext von Dekolonisationsprozessen vor allem im Globalen Süden angestoßen wurde, zeigt jedoch die Widersprüchlichkeit dieser Deklarationen. So wurde im Zuge des *EFA-Prozesses* nach Dakar, Senegal, das Recht auf Bildung, welches sich zuvor noch auf alle Altersgruppen bezogen hatte, auf ein spezifisches Verständnis von Grundbildung umformuliert, sodass damit seine Reichweite und Durchschlagskraft wesentlich geschwächt wurde (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 5). Außerdem entstehen auch immense Problematiken, wenn »die völkerrechtlich verbindlichen Ziele für Bestrebungen in der Zielerreichung auf nationalrechtliche Ziele heruntergebrochen werden müssen.« (ebd.: 5) Dies betrifft vor allem die nationale Bildungspolitik, da es hier zumeist darauf ankommt, wer die Verantwortung für entsprechende

nationale Strategien konzipiert und durchführt. Oft reicht nicht nur die Implementierung eines Rechts, wie z.B. das *Right to Education (RTE)* in Indien im Jahre 2009 zeigt, aus, denn es muss gleichzeitig auch die Verpflichtung einhergehen, es auch umzusetzen. Das Spannungsverhältnis zwischen visionären Zielen und der realisierbaren Umsetzung innerhalb eines Landes muss also stets wachsam betrachtet werden (ebd.: 5).

Außerdem ist es im Zuge der Globalisierung durch supra- und internationale Organisationen zur *Herausbildung gemeinsamer Bildungsprogrammatiken* z.B. im Sinne bildungspolitischer Rahmenvorgaben gekommen, die die Expansions- und Globalisierungsprozesse vermehrt begleiten, stützen und verstärken. Sie sind als eine Art »semantisches Korrelat« zu betrachten, welches sich aus der Bündelung wesentlicher Leitdimensionen der Selbstauslegung dieser Organisationen und die sie durchziehenden Machtverhältnisse ergibt. Ihre Umsetzung beinhaltet Planung, Beschließung und die Kontrolle der Ergebnisse. Die daraus resultierenden Bildungsmaßnahmen werden zumeist durch die jeweils »zuständigen« nationalen Instanzen oder Nichtregierungsorganisationen umgesetzt (Schriewer 1994: 17; Seitz 2002a: 326; bspw. für GCE Andreotti 2015a; Wohlfahrt 2018). Trotz eines zunehmenden Trends ist die supra- bzw. internationale »Organisation, Durchführung und gemeinsame Verantwortung von konkreten Bildungsmaßnahmen eher die Ausnahme« im Gegensatz zu bereits international etablierter Bildungsplanung, -forschung, -förderung und des Bildungsmonitorings. Vielmehr sind es immer noch nationale Regierungen bzw. deren binnenstaatlichen Untergliederungen, die die Hoheit über die Umsetzung innehaben. Im Bereich der Bildungspolitik zeigt sich jedoch, dass vor allem regionale bzw- supranationale Integrationsmodelle, wie z.B. die EU, anfangen über nationale Souveränitäten hinweg, zu agieren (Seitz 2002a: 326).

Ein Beispiel für globale Bildungsprogrammatiken bzw. -agenden stellt der seit 1990 begonnene *EFA-Prozess* dar, der dann auf dem *WEF* 2000 in Dakar bis zum Jahr 2015 erneuert wurde und seit 2016 durch die *Globale Bildungsagenda 2030* aktualisiert wurde (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015; Scheunpflug/Wenz 2018: 313f; UNESCO/UNESCO 2017: 2–4). 1990 sprachen sich mehr als 150 Regierungen auf der *WEF* in Jomtien dafür aus, dass sie gemeinsam alles tun wollten, dass bis zum Jahr 2000 die Rate der Analphabeten um die Hälfte gesenkt und die Gesamtheit aller Kinder ihr Recht auf eine qualitativ hochwertige Grundschulbildung wahrnehmen können – alles im Rahmen der sogenannten *EFA-Ziele*. Die Ziele, die damals anvisiert worden sind, wurden bereits beim Weltsozialgipfel in Kopenhagen 1995 auf das Jahr 2015 verschoben (Oxfam International/Oxfam 2000: 1f; Seitz 2002a: 328). Auf dem *Weltbildungsforum* in Dakar im Jahr 2000 wurde dann das Aktionsprogramm *EFA* verabschiedet. Hiermit sollte im Bereich der Bildung eine neue internationale Zielperspektive festgelegt werden. Scheunpflug und Wenz fassen die Ziele des EFA-Prozesses wie folgt zusammen:

> »Ausbau der frühkindlichen Bildung, Zugang zu unentgeltlicher und obligatorischer Grundbildung für alle, Verbesserung der Lernchancen für Jugendliche und Erwachsene, Erhöhung der Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, Intensivierung der Bildung von Mädchen und Frauen sowie Qualitätsverbesserung der Bildung insgesamt.« (Scheunpflug/Wenz 2018: 312f)

Doch auch diese Bildungsziele konnten bis zum Jahr 2015 nicht erfüllt werden (ebd.: 312f), weshalb ein verkürzter Umfang des Aktionsprogrammes *EFA* damals in die *Millenium Development Goals (MDGs)* als *Ziel 2* einging (UNESCO/UNESCO 2017: 3).

Das Thema Bildung erfuhr in der gesamten internationalen Entwicklungszusammenarbeit zusätzliche Aufmerksamkeit durch die vom damaligen UN-Generalsekretär Ban Ki-moon gestartete Initiative »*Global Education First*« (Ki-moon 2012). Mithilfe der Initiative sollte der Zugang zu Bildung und Bildungsqualität verbessert und das umfassende Bildungskonzept *Global Citizenship Education* gefördert werden. Ein Konzept, welches Friedens-, Sozial- und Umweltbildung gleichermaßen integrieren soll (Scheunpflug/Wenz 2018: 313). Es war das erste Mal, dass die UN direkt in das Ressort der Bildungsangelegenheiten intervenierte, da es bis dato ausschließlich den Sonderorganisationen für Bildung überlassen war.[6] Mit dem Auslaufen der *MDGs* und den *EFA*-Zielen im Jahr 2015 kam es bereits im Jahr 2012 zur Erarbeitung einer zukunftsweisenden und politisch-tragfähigen *Post-2015-Agenda* durch ein internationales Beratungsgremium, welches vom UN-Generalsekretär einberufen wurde. Die Überlegungen einer *Post-2015-Agenda* wurden bezüglich des Bildungsbereichs im Weltbildungsforum in Incheon/Südkorea im Mai 2015 durch die UN-Weltgemeinschaft präzisiert. Die neuen Ziele lauten, dass bis 2030 alle Kinder Zugang zu Elementar-, Primar- und zur Sekundarbildung haben sollen, soziale Ungleichheiten im Bildungswesen abgebaut, die Qualität im Bildungswesen verbessert, die Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung gefördert, ein lebenslanges und alle Lebensbereiche umspannendes Lernen für alle ermöglicht und die öffentlichen Bildungsausgaben erhöht werden sollen (Scheunpflug/Wenz 2018: 313f; UNESCO/UNESCO 2017: 4–5). Die sich daraus ergebende Agenda zur Umsetzung der Ziele betitelt die UNESCO als *Education 2030* und die damit zusammenhängende Roadmap, die sich im Wesentlichen an die internationale Staatengemeinschaft und die nationalen Regierungen richtet, trägt den Namen *Education 2030 – Framework for Action*. Die Initiative des Generalsekretärs wies auf die Dringlichkeit der durch den *EFA*-Prozess bereits anvisierten Ziele hin und läutete andererseits die neue UN-Dekade, welche den Namen *Bildung für nachhaltige Entwicklung* trägt, ein. Sie ist seit 2016 in Kraft (Scheunpflug/Wenz 2018: 313), jedoch war der Grundstein dafür bereits 1992 auf der *Konferenz für Umwelt und Entwicklung* in Rio de Janeiro in der *Agenda 21* durch das Kapitel 36 gelegt worden (UN 1992a: 329–336).

Im Gegensatz zu den vorherigen globalen Aktionsprogrammen zur Bildung steht dieses Mal nicht nur der Bildungszugang im Mittelpunkt, sondern ebenso die Bildungsqualität, das Bildungsmonitoring sowie die Bildungsfinanzierung (Scheunpflug/Wenz 2018: 314). Verankert sind die Ziele für Bildung in der Globalen Nachhaltigkeitsagenda[7] im *Sustainable Development Goal 4 (SDG4)*. Dieses enthält sieben Unterziele und drei

6 Diese Information wurden dem Verfasser der Arbeit bei einem Gespräch im UNESCO-Archiv Paris mit Mitarbeiter*innen bei einem Forschungsaufenthalt vor Ort informell im Juli 2019 mitgeteilt.

7 Diese »Post-2015 Entwicklungsagenda« wird von der UN als »Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung« bezeichnet. Sie wurde durch die 70. Tagung der UN-Generalversammlung am 25. September 2015 in New York verabschiedet. Mit ihr wurden auch die neuen *17 Sustainable Development Goals* sowie *169 Zielvorgaben* verkündet. Laut der Generalversammlung sollen sie auf den MDGs aufbauen und weiterführen, was Sie nicht vollenden konnten (UN 2015: 1).

Implementierungsmechanismen und steht mit weiteren fünf *SDGs* für Gesundheit und Wohlergehen, Geschlechtergleichheit, Gute Arbeit und Wirtschaftswachstum, nachhaltigen Konsum und nachhaltige Produktion sowie Klimaschutz und Anpassung in engem Zusammenhang (UNESCO/UNESCO 2017: 1–2, 6–10). Von besonderer Bedeutung ist das *SDG-Unterziel 4.7.*, da hier die Inhalte, der mit der Agenda verknüpften Bildung explizit als Strategie präzisiert werden. Es geht hier also um

> »das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen, die Bürger brauchen, um ein produktives Leben zu führen, fundierte Entscheidungen zu treffen und lokal und global bei der Konfrontation mit und der Lösung von globalen Herausforderungen eine aktive Rolle zu spielen.« (ebd.: 8)

Dieses Ziel kann, wie expliziert wird, durch die Konzepte[8] »*Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* und *Global Citizenship Education (GCE/GCED)* erlangt werden.« (ebd.: 8f) Beide werden deshalb

> »als zwei komplementäre Ansätze verstanden, die viele Gemeinsamkeiten haben, aber auch Unterschiede vorweisen. Beide Konzepte betonen die Relevanz von Bildung um eine friedlichere und nachhaltigere Welt voranzutreiben sowie die Notwendigkeit Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen zu vermitteln, die es jedem einzelnen Menschen ermöglichen, fundierte Entscheidungen zu treffen und auf lokaler, nationaler und globaler Ebene aktiv zu werden. Sie haben jedoch unterschiedliche Hintergründe, Agenden und thematische Schwerpunkte, wodurch sie teilweise auch unterschiedliche Stakeholder-Gruppen[9] bedienen.« (UNESCO 2020e)

Im Zuge der Globalisierung setzt sich außerdem immer mehr eine Art »*weltweite Bildungssemantik*, fast schon Bildungstheorie« durch, wie Volker Lenhart schreibt (Lenhart 2007: 811). Sie kann anders gesagt als eine grenzüberschreitende Bildungsideologie begriffen werden, »die das Reden und Denken über Bildung und Erziehung auf allen Stufen

---

8 Im deutschsprachigen Raum werden die Inhalte dieser Konzepte politischer Bildung auch unter dem Oberbegriff Globales Lernen (GL) diskutiert (Overwien 2016c: 10f, 2016a; Overwien/Rathenow 2009b). Globales Lernen stellt jedoch weniger ein kohärentes Konzept dar, als vielmehr einen Oberbegriff unter dem eine Vielzahl von Ansätzen integriert werden. GL hat sich aus dem Bereich entwicklungspolitischer NGOs entwickelt. Bis heute wird von den NGOs, trotz der Bezugnahme des Oberbegriffs auf die Rio-Prozesse und die *Agenda 21*, vor allem die »zivilgesellschaftliche Verankerung und [werden die] Traditionslinien in einem gemeinsamen Prozess mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung« hervorgehoben (Michelsen/Overwien 2020: 560). Die zivilgesellschaftliche Perspektive betont vor allem den »Fokus auf weltweite soziale Gerechtigkeit und die Anbindung an entwicklungspolitische Handlungsebenen.« (ebd.: 560)

9 Als Stakeholder (dt. »Teilhaber«) oder auch Anspruchsgruppe werden »alle internen und externen Personengruppen, die von den unternehmerischen Tätigkeiten gegenwärtig oder in Zukunft direkt oder indirekt betroffen sind« bezeichnet (Thommen 2018: o.S.). Laut dem »Stakeholder-Ansatz wird ihnen – zusätzlich zu den Eigentümern (Shareholders) – das Recht zugesprochen, ihre Interessen gegenüber der Unternehmung geltend zu machen«, weshalb eine erfolgreiche Unternehmensführung versuchen muss, »die Interessen aller Anspruchsgruppen bei ihren Entscheidungen zu berücksichtigen«, was auch als »Social Responsiveness« tituliert wird (ebd.).

des pädagogischen Wissens, vom pädagogischen Alltagswissen bis zur erziehungswissenschaftlichen Metatheorie und der Bildungsprogrammatik supranationaler Organisationen« prägt und bestimmt (Seitz 2002a: 325). Dadurch werden wechselseitige Vergleichbarkeiten und Verstehbarkeiten gefördert, Einflussnahmen ermöglicht und damit einhergehend ein Raum zur Austragung von Kämpfen um Deutungshoheiten über eine adäquate weltweite Theorie der Bildung geöffnet. Beispiele dafür lassen sich zum einen bereits in der UNESCO-Publikation *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (1972) und dann später in den *vier Säulen der Bildung* finden, die die Delors-Kommission im Auftrag der UNESCO in ihrem Bericht *Learning – the Treasure within* (1996) veröffentlichte (Lenhart 2007: 811; UNESCO 2015b: 3). Gerade im letzteren werden kognitive Lernziele und -inhalte unter dem Stichwort »learning to know«, arbeitsbezogene und ökonomische Lernziele und -inhalte als »Learning to do«, sozial-ethische Lernziele und -inhalte in Form von »learning to live together, learning to live with others«, aber auch persönlichkeitsbezogene existenzielle Lernziele und -inhalte als »learning to be« formuliert. Andererseits kann aber auch die »emphatische Betonung des Menschenrechts auf Bildung«, wie sie sich bei einer Vielzahl von Akteur*innen durchgesetzt hat, die Teil des Netzwerks der Weltbildungskonferenzen geworden sind, diesbezüglich benannt werden (Lenhart 2007: 811). Spezifisch für das 21. Jahrhundert unternimmt die UNESCO mit ihrer Publikation *Rethinking Education. Towards a global common good?* (2015) den Versuch, die Theorie der Weltbildung im Kontext globaler gesellschaftlicher Veränderungen zu Beginn des neuen Jahrhunderts neu auszuloten. Um den neuen Herausforderungen gerecht zu werden, sollen eben nicht mehr nur Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten im Zentrum der Bildungsverantwortung stehen, sondern vor allem die Gestaltung der Lernumgebung, da sie sich wesentlich auf die Lernprozesse auswirkt sowie neue Ansätze zur Verwirklichung ethisch-politischer Lernziele und -inhalte im Sinne von »new approaches to learning for greater justice, social equity and global solidarity« und sozio-ökologischen Lernzielen und -inhalten, wie es sich unter »learning to live on a planet under pressure« ausdrückt. Das Ziel soll es sein »a humanistic vision of education as an essential common good« zu etablieren (UNESCO 2015b: 3f). Die Ausbreitung weltweiter bildungstheoretischer Semantiken ist dabei gegenwärtig in engem Zusammenhang mit den bereits benannten Ansätzen *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, wie sie seit der *Agenda 21* von 1992 kursiert (UN 1992a: 329ff) und der von Ban Ki-moon 2012 auf die globale Agenda gehobene *Global Citizenship Education* (Ki-moon 2012) zu sehen, da beide eine wichtige Rolle in der sich transnational formierenden Diskussion von Lernzielen und -inhalten in Zeiten der pädagogischen Globalisierung spielen.

Die Verbreitung einer weltweiten Bildungssemantik hängt dabei eng mit den »*sozialen und infrastrukturellen Voraussetzungen eines internationalen sozialwissenschaftlich-pädagogischen Kommunikations- und Publikationssystems*« zusammen (Schriewer 1994: 17). Auf den Feldern der Kultur-, Entwicklungs- und Bildungspolitik sind es vor allem die internationalen und zunehmend auch die transnationalen Unternehmen und Organisationen, die eine entscheidende Rolle in dem Prozess der internationalen Verbreitung spielen. Internationale Organisationen wie die Weltbank, die UNESCO, das *Bureau International d'Education*, das *International Institute for Educational Planning*, aber auch die OECD sowie viele andere mehr eröffnen neben einem Arbeitsplatz einer nicht mehr überschaubaren Fülle an einem internationalem pädagogischen Establishment finanzstarke Publikati-

onsmöglichkeiten und damit einhergehend außergewöhnliche internationale Verbreitungs- und Wirkungschancen für Forschungen und Promotionen bestimmter Bildungsfragen (ebd.: 17f). Aber auch transnationale Organisationen wie beispielhaft die NGO *OXFAM* oder der bildungspolitische Zusammenschluss verschiedenster Wirtschaftsunternehmen wie die *Global Business Coalition for Education* reihen sich in die neuen Möglichkeiten ein, über Publikationen eine breite Öffentlichkeit mit Bildungsfragen zu erreichen (Oxfam International 2019; bspw. Oxfam International/Oxfam 2000; Winthrop et al. 2013).

Das *Kommunikationssystem* dieser neuen pädagogischen Landschaft durchzieht eine starke Hierarchisierung in Zentrum und Peripherie, wobei das Zentrum im Wesentlichen durch den anglo-amerikanischen Wissenschaftsraum repräsentiert wird. Die Erzeugung, Legitimierung und Distribution des als »relevant« gehandelten Wissens im Kommunikationssystem der Bildung weltweit wird durch das Forschungspotenzial und -personal, mit Fachzeitschriften und wissenschaftlichen Lehrbüchern einer kleinen Gruppe reicher Industrienationen im Globalen Norden und einer kleinen Zahl an Medienkonzernen dominiert (Schriewer 1994: 18), sodass Philipp Altbach in dem Zusammenhang auch von einer Art »OPEC des Wissens« spricht (Altbach 1991: 122). Die Problematik, die mit einer solchen Dominanz einhergeht, liegt in dem Angleichungsdruck der Rezipienten in aller Welt an die Problem-Konzeptionen, Begriffs-Systeme, Klassifikationen und Statistiken, Qualitäts- und normativen Bewertungsstandards, die in den internationalen Organisationen oder den anglo-amerikanischen Forschungszentren praktiziert werden, zumeist ohne dass sich diese bewusst darüber sind (Schriewer 1994: 18). Beispielhaft für diese Dominanz ist, dass in der ersten Ausgabe der *International Encyclopedia of Education* allein drei Viertel der gesamten Autor*innenschaft der Gruppe englischsprachiger Industrieländer zuzuordnen ist. Zudem entfiel in den 1980er Jahren ca. die Hälfte der Weltproduktion an erziehungswissenschaftlicher Forschungsliteratur ausschließlich auf die USA. Schriewer spricht deshalb auch von einer »Tripelallianz zwischen hierarchisiertem Wissensschaftssystem, internationaler Publikationsstruktur und weltweit transportierter Entwicklungs- und Bildungsprogrammatik« (ebd.: 18f).

Es lässt sich deshalb in Rückbezug auf Manuel Castells schlussfolgern, dass Macht immer auch auf der Kontrolle über Kommunikation und Information basiert, auch wenn Macht niemals allein nur aus Kommunikation besteht. Jedoch kann Macht nicht ohne die Kontrolle über Kommunikation auskommen, so wie eine mögliche Gegen-Macht auf sie angewiesen ist, um die Kontrollmacht zu durchbrechen (Castells 2009: 3). All jene Kommunikation, die potenziell einen großen Teil einer Gesellschaft (und sei es hier in einem Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Gemeinschaft) erreicht, wird geformt und beeinflusst von Machtbeziehungen, welche tief im Mediensystem sowie in den politischen Verhältnissen verankert sind. Kommunikation bildet damit einen Teil des Fundaments der Struktur und Dynamiken einer Gesellschaft (ebd.: 3). Die Macht der Kommunikation besteht in der Fähigkeit, die menschlichen Denkweisen zu beeinflussen. Damit hat sie Auswirkungen auf die Vorstellungen, die sich die Bildungsarbeitenden von Bildungskontexten, -programmatiken und -prozessen machen können. Die Art, wie sie fühlen und denken und sich ihre pädagogische Arbeit vorstellen, beeinflusst immer auch die Art wie sie handeln – individuell oder kollektiv. Die Fähigkeit Konsens herzustellen oder Angst und Resignation gegenüber den bestehenden Verhältnissen hervorzubrin-

gen, ist ein bedeutsamer Bestandteil die Regeln durchzusetzen, die die Organisationen der Gesellschaften durchziehen. Die Regeln, welche aus den Prozessen der Auseinandersetzung und Kompromissschließung verschiedenster sozialer Akteure zur Durchsetzung ihrer partikularen Interessen hervorgehen, sind Ausdruck der in die Organisationen eingelassenen Machtbeziehungen (ebd.: 3f). Die infrastrukturellen Voraussetzungen eines internationalen sozialwissenschaftlich-pädagogischen Kommunikations- und Publikationssystems sind deshalb ein entscheidender Bestandteil der Durchsetzung von bildungsbezogenen Interessen und Macht.

Die Möglichkeiten der Teilhabe an den globalen Kommunikationsprozessen über Bildungsfragen sind eng mit den Ressourcen und Machtverhältnissen verknüpft. Nur wenn zum einen eine technische Infrastruktur und zum anderen der Zugang zu den Kommunikations- und Publikationsnetzwerken besteht, ist überhaupt eine Teilhabe möglich. Diese Chancen sind jedoch in den gegenwärtigen Weltverhältnissen ziemlich ungleich verteilt (Seitz 2002a: 332; Liese 2016: 482). Die Ungleichheit, die aufgrund der erheblichen Dominanz des anglo-amerikanischen Diskurses die erziehungswissenschaftliche Landschaft prägt, spiegelt sich auch in der geringen bis fast verdrängten Präsenz der pädagogischen Traditionen Afrikas, Lateinamerikas und Asiens sowie der Vielzahl indigener Wissensformen in der internationalen Geschichte der Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung wider[10] (Seitz 2002a: 332).

Neben den bisher benannten Veränderungen, haben sich auch der *globale, institutionelle Charakter und die Verfasstheiten der Bildungslandschaft* stark gewandelt. Seit den 1990er Jahren haben sich vor allem durch den Zuwachs an Governance-Kapazität durch Internationale oder Transnationale Organisationen neue Arenen mit mehreren Ebenen der Bildungsgestaltung herausgebildet. (siehe ausführlicher Kap. 3.3) Nationalstaaten wenden sich deshalb verstärkt an Internationale Organisationen oder andere Transnationale Akteure, um international anwendbare Lösungen für nationale Probleme oder zur Bewältigung globaler Fragen zu entwickeln (Amaral 2011a: 249f). Mit der Entstehung neuer transnationaler Akteur*innenkonstellationen in den Prozessen der Globalisierung seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, wird verstärkt die Bildungspolitik der Nationalstaaten beeinflusst und verändert, womit schließlich auch die Hoheit des Nationalstaats als alleiniger Entscheider über Bildungsfragen problematisiert wird. Die dadurch neu entstehenden »Arenen« der Bildungsgestaltung umfassen die sogenannten »Entwicklungsländer« wie auch die »Industriestaaten«, wobei jedoch die Möglichkeiten zur Durchsetzung von Entscheidungen in diesen Arenen, durch die unterschiedlich verteilten Ressourcen ungleich verteilt sind (Amaral 2011a: 245f).

Die extremen Ungleichgewichte der sozialen Verhältnisse – die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und Verfügungsrechten über materielle (z.B. Einkommen, Vermögen) und immaterielle Güter (z.B. Macht) weltweit (Ernst/Isidoro Losada 2010: 10) – sowie die ungleiche Verteilung der Folgeerscheinungen der Krisen der Globalisierung schlagen sich notwendigerweise auch im Erziehungs- und Bildungssystem nieder (Seitz 2002a: 328; Oxfam International/Oxfam 2000: 1). Die weltweite Bildungsungleichheit trifft nicht alle gleich. Es sind gerade die am meisten verletzlichen und marginalisierten

10 Ausnahmen hiervon bilden bspw. Beiträge wie: (Datta/Lang-Wojtasik 2002; Freire 2018; Gesturing Towards Decolonial Futures 2020; Odora Hoppers 2002; Reagan 2018; Spivak 2004).

Gruppen der Gesellschaften, deren Verletzlichkeit durch die Ungleichheiten in der Bildung weiterhin am meisten reproduziert und verstärkt wird. Die höchsten Kosten dieser weltweiten Kriseneffekte in der Bildung treffen speziell diejenigen gesellschaftlichen Gruppen der ärmsten Länder der Welt (allesamt im Globalen Süden), denen aufgrund ihres fehlenden Wohlstands und ihrer kulturellen Identität (wie z.B. Gender und Ethnizität) Verfügungsrechte und Lebenschancen versagt bleiben. Die Aufrechterhaltung der Ungleichheiten in der Bildung führt dazu, dass die bestehenden Ungleichheiten über Generationen erhalten bleiben (Oxfam International/Oxfam 2000: 2). Noch immer sind es in vielen Ländern der Welt vor allem arme Kinder, insbesondere junge arme Mädchen (zumeist in ruralen Gegenden), die die Hauptlast dieser weltweiten »Bildungskrise« tragen und das auch bis ins Erwachsenenalter (UNESCO 2020c: 10), weshalb in Bezug auf das Bildungssystem auch von einer weltweiten »gender- and class-apartheid« gesprochen wird (Oxfam International/Oxfam 2000: 3; Spivak 2004: 540).

Bis heute stellen Armut und Ungleichheit die wesentlichsten Hemmnisse für adäquate Bildungschancen dar. Obwohl es Fortschritte in der Reduzierung von extremer Armut weltweit gegeben hat, wächst die Einkommensungleichheit in bestimmten Teilen der Welt weiter an oder bleibt im Ländervergleich oder innerhalb der Länder untragbar hoch, wenn sie sinkt (UNESCO 2020c: 12). So sind bspw. in 30 Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen 41 % der Kinder unter fünf Jahren aus den ärmsten 20 % der Haushalte mangelernährt, was im Vergleich mit den reichsten 20 % doppelt so hoch ist. Die aus Armut resultierende Ungleichheit beeinträchtigt die Chancen von Bildung zu profitieren immens (UNESCO 2020d: 12f). Noch immer gibt es einen Gesamtanteil von 17 % der Kinder und Jugendlichen im Grundschul- und Sekundarschulalter weltweit, die keine Schule besuchen. Dies entspricht geschätzt ca. 258 Millionen Kindern und Jugendlichen. Die Entwicklungen weisen auf eine Stagnation bei der Beteiligung an Bildung hin. Die Ungleichheiten bei den Anwesenheitsraten zwischen Arm und Reich sind dabei stark abhängig vom Niveau des Wohlstands. Noch größer sind die Ungleichheiten bezüglich der Abschlussraten (UNESCO 2020d: 13). Armut überschneidet sich im formalen Bildungssystem dabei zumeist mit anderen Benachteiligungen. Von Bildungschancen ausgeschlossen sind mit höchster Wahrscheinlichkeit diejenigen, die auch aufgrund von Sprache, Wohnort, Geschlecht oder Ethnizität benachteiligt sind. So schloss in 20 Ländern, in denen der Weltbildungsbericht 2020 Daten außerhalb Europas und Nordamerikas erhoben hat, kaum eine arme junge Frau aus dem ländlichen Raum die obere Sekundarstufe ab (UNESCO 2020d: 13). Vor allem die drastischen Ungleichheiten im formalen Bildungsystem, insbesondere in Ländern des Globalen Südens, führen dazu, dass nonformale Bildung fortlaufend eine wichtige Rolle einnimmt, um den Schwachstellen und Ungerechtigkeiten des formalen Bildungssystems entgegenzuwirken (Tippelt 2010: 255), auch wenn diese die Bekämpfungen der Ungleichheit in ersterem nicht ersetzen kann.

Aus den bisherigen Erkentnissen der IVE zur pädagogischen Globalisierung lässt sich ableiten, dass sich die jeweiligen pädagogischen Sachverhalte nicht gleichermaßen über den gesamten Planeten verbreitet haben, sondern stark die Ungleichheiten der Bildungschancen und -gestaltung strukturieren. Vor allem die pädagogische Globalisierung hinsichtlich der wachsenden *internationalen pädagogischen Kommunikations- und Publikationstrukturen*, der Verlautbarungen *globaler Bildungsprogramme* und der Her-

ausbildung einer *weltweiten Bildungssemantik* verweist auf die verstärkte transnationale »intertextuelle Bezugnahme« in der Bildungsgestaltung, womit zunehmend die Bedingungen für Diskursanalysen mit Fokus auf transnational strukturierte sprachliche Artikulationen im Bildungsbereich erfüllt sind. Jedoch sind hier, gemäß der Erkenntnisse, die den sprachlichen Artikulationen zugrundeliegenden Machtungleichheitsstrukturen hinsichtlich der Bildungsgestaltung in der Umsetzung von Fallstudien in die Konzeption einzubeziehen.

3.2.2 Vier Arbeitsfelder der Internationalen Erziehungswissenschaft

Klaus Seitz (Seitz 2002a: 346–352) macht in Anlehnung an Spaulding und Singleton (Spaulding/Singleton/Watson 1968) und Epstein (Epstein 1994) deutlich, dass es im anglo-amerikanischen Raum üblich ist, die Behandlung der internationalen Dimensionen von Fragen der Erziehung und Bildung in der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft[11] in die vier Arbeitsfelder *Comparative Education*, die *International Education*, die *Education Abroad* und *Development Education* zu unterscheiden. Eine Unterscheidung die wie Seitz hervorhebt, bereits so auch in Deutschland von Hermann Röhrs (1966) aufgegriffen wurde, in dem er in der IVE drei Forschungsrichtungen erkennt: *Auslandspädagogik*, *Internationale Pädagogik* und die *Entwicklungspädagogik/Pädagogik der Entwicklungsländer* (Seitz 2002a: 346f). Seitz betont, dass das Grundschema dieser Unterteilung immer noch sehr verbreitet ist und auch über die Kernaufgaben von *Auslandspädagogik* bzw. *Education Abroad* sowie *Vergleichende Erziehungswissenschaft* bzw. *Comparative Education* weitestgehend Einigkeit besteht. Jedoch ist zum einen das Verhältnis dieser Arbeitsfelder zueinander äußerst umstritten und zum anderen sorgen die begrifflichen Klärungen von *Internationaler Pädagogik* bzw. *International Education* und *Entwicklungspädagogik/Pädagogik der Entwicklungsländer* bzw. *Development Education* immer noch für Verwirrung (Seitz 2002a: 346f). Da die *Entwicklungspädagogik* bzw. *Development Education* im Mittelpunkt der hier vorliegenden Arbeit steht, sollen hier nur kurz die anderen drei Forschungsrichtungen angerissen werden. Auf verstrickte Debatten der *Development Education* wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Unter *Auslandspädagogik* bzw. *Education Abroad* werden Studien subsumiert, »die in wissenschaftlicher Form in einen pädagogischen Sachverhalt des Auslands beschreibend einführen und ihn aus seinen inneren Zusammenhängen erklären wollen« (Röhrs 1966: 10 zit.n. Seitz 2002a: 347). Historisch ging diese aus der pädagogischen Auslandskunde hervor und war vor allem praktisch und politisch motiviert. So sollten z.B. Anregungen für bildungsreformerische Ansätze in der Beobachtung ausländischer Bildungserfahrungen gewonnen werden (Seitz 2002a: 347). Von der *Vergleichenden Erziehungswissen-*

11 Christel Adick hebt hervor, dass heute noch neben der Bezeichnung »Vergleichende Erziehungswissenschaft« ebenso die Bezeichnung »Vergleichende Pädagogik« verwendet wird. In jüngster Zeit ist zudem auch von der »Vergleichenden Bildungsforschung« die Rede. Alle Bezeichnungen werden mehr oder weniger synonym benutzt. Pädagogik stellt hierbei die historisch ältere Variante dar und Erziehungswissenschaft die modernere Bezeichnung (Adick 2008b: 36). Die jüngste Bezeichnung, die »Bildungsforschung« ist in Anlehnung an den anglo-amerikanischen Begriff »education« geschaffen worden, um die institutionelle Dimension von Bildung und ihre Verbindung zu den soziologischen, politischen und ökonomischen Aspekten zu betonen (ebd.: 38).

schaft[12] bzw. *Comparative Education* spricht man dagegen im strengen Sinne, »wenn unterschiedliche Bildungskontexte im Lichte einer komparativen Analyse und d.h. unter der Perspektive einer übergreifenden spezifischen Fragestellung (Tertium Comparationaris) beleuchtet und verglichen werden.« (ebd.: 347) Die *Internationale Pädagogik* bzw. *International Education* hat wiederum »die Erhellung der pädagogischen Relevanz der vielfältigen Aufgaben einer internationalen Kooperation und Koordination, deren oberstes Ziel die internationale Verständigung und die Friedenssicherung ist« zum Schwerpunkt (Röhrs 1966: 11 zit.n. Seitz 2002a: 347f). Hier steht die stärker einsetzende Internationalisierung der pädagogischen Praxis selbst »hinsichtlich der internationalen pädagogischen Kooperation und Beziehungen, dem internationalen Austausch von pädagogischen Materialien, Schülern, Lehrern und Bildungshilfe sowie der Erziehung zur internationalen und interkulturellen Verständigung« im Vordergrund. Die *Internationale Pädagogik* bezieht sich dabei sowohl auf die Praxis als auch auf die Erforschung dieser Formen der grenzüberschreitenden pädagogischen Beziehungen (Seitz 2002a: 348). In die-

12 Der erziehungswissenschaftliche Diskurs im deutsch- und anglosprachigen Raum hat bisher keine einheitliche Prozedur dafür gefunden, auf genau welche spezifischen Phänomene jeweils die Begrifflichkeiten Vergleichende oder Internationale Erziehungswissenschaft angewendet werden sollen. Bis dato gibt es dort immer noch Positionen, die die Internationale Erziehungswissenschaft in einem Subordinationsverhältnis zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft begreifen wollen, da nur so angeblich die Qualifizierung der »International Education« erreicht werden kann (bspw. Epstein 1994; Schriewer 1994; Wilson 1994; Lenhart 1999; nach Seitz 2002a: 352–355). Es sind vor allem Christel Adick (2000: 71) und Klaus Seitz (2002a: 352–363), die sich gegen eine solche Engführung aussprechen. Adick bringt den Gesamtzusammenhang der Arbeitsfelder von Internationaler, Vergleichender und auch Interkultureller Erziehungswissenschaft auf den Punkt, wenn sie hervorhebt, dass alle die Auseinandersetzung mit *Alterität* fokussieren, jedoch auf unterschiedlichen Reflexionsebenen des pädagogischen Wissens (ebd.: 353–355). Dies ist vor allem von Bedeutung, da es wissenschaftlich nur schwer einleuchtet, alle Fragen internationaler Erziehungspraxis und der Konstitution von Bildung in Zeiten der Globalisierung in erster Linie mit den Mitteln der komparativen Analyse zu untersuchen (ebd.: 356). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Internationaler Erziehung ist bereits im Gründungsmanifest »Esquisse et vues préliminaires d´un ouvrage sur l´éducation comparée« der VE von Marc Antoine Jullien de Paris aus dem Jahre 1817 angelegt, da er hier vor dem Hintergrund der nationalen Ausdifferenzierungen (und damit einhergehend im staatlichen Bildungssystem) die vergleichende Analyse als erziehungswissenschaftliche Methode einführt, wie auch die Bedeutung Internationaler Erziehung für das Zusammenleben und die Verständigung von Menschen unterschiedlichster (nationaler) Kontexte bereits ins Spiel bringt (ebd.: 343). Zukünftig wird vor allem die Internationale Erziehungswissenschaft Diskussionen darüber führen müssen, wie wissenschaftliche Praxen im Feld, bezogen auf das nationale Paradigma überschreitende Phänomene, beschrieben werden sollen, um einerseits nicht Gefahr zu laufen anhand einer Bezeichnung Vorstellungswelten des »methodologischen Nationalismus« zu stärken (ebd.: 356–359) und andererseits anzuerkennen, dass zunehmend Akteur*innen und Akteur*innenkonstellationen im Bildungsbereich von Wichtigkeit werden (siehe NGOs), die weniger auf nationalstaatliche Strukturen als vielmehr auf transnationale bzw. translokale Netzwerke zurückzuführen sind (Adick 2008a; Mundy/Murphy 2001). Der Verfasser der Arbeit schlägt deshalb vor entsprechend dem Stand der Fachdebatte von *Internationaler und Vergleichender Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung* (IVE bzw. IVB) zu sprechen. Es soll jedoch wiederholt verdeutlicht werden, dass in der Bedeutung IVE stets auch die Dimensionen transnationaler Verstrickungen mitschwingen, da sie unweigerlich aus dem Umfeld des gegenwärtigen Internationalen nicht mehr weg zu denken sind.

sen Kernbereich der internationalen Dimensionen der Erziehungswissenschaft zählen laut Christel Adick (2008b: 44), Volker Lenhart (1999) Klaus Seitz (2002a: 360f) ebenso auch jene Aufgabenfelder wie z.B. die Friedenspädagogik, Menschenrechtspädagogik oder Interkulturelle Pädagogik.

3.2.3 Das Arbeitsfeld »Entwicklungspädagogik« bzw. »Development Education«

Das vierte Arbeitsfeld einer internationalen Dimension von Erziehungswissenschaft ist dasjenige, welches im deutschsprachigen Raum nach Seitz in Form eines zur Beschreibung dienenden Oberbegriffs als *Entwicklungspädagogik* bzw. *Pädagogik der Entwicklungsländer* gefasst werden kann. Bis Ende der 1960er Jahre handelte es sich dabei um eine Forschungsrichtung, »die sich speziell den Bildungsproblemen der Entwicklungsländer widmet und [der es] insbesondere an der Verbesserung der Bildungssituation in diesen Ländern gelegen ist.« (Seitz 2002a: 349) Diese Begriffsfassung steht damit in einem engen Zusammenhang mit dem in den 1950er Jahren entstandenen Terminus der *Development Education*. Dieser bildete sich mit der Entstehung der internationalen Entwicklungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg im englischsprachigen Raum vor allem in den USA, Großbritannien und Irland, also gemeinhin der anglosprachigen Welt, heraus (Seitz 2002a: 349; Daly/Regan/Regan 2015). Damit einhergehend wurde unter *Development Education* das Feld verstanden, welches sich mit der Erforschung von Bildungsprozessen in der Dritten Welt sowie der theoretischen und praktischen Durchführung von strategischen pädagogischen Programmen zur Beförderung des ökonomischen, sozialen und politischen Wandels in den sich neu entwickelnden Regionen der Welt befasst. Bildung wird hier nicht unbedingt als eine spezielle Art von Bildung verstanden, sondern vielmehr wird hier explizit ihre Rolle in der Hervorbringung von gesellschaftlichem Wandel betont (Seitz 2002a: 349; Spaulding/Singleton/Watson 1968: 203).

An solcherlei Debatten wurde im deutschsprachigen Raum im Jahr 1960 zunächst mit dem Begriff der *Entwicklungspädagogik* und dann durch den von Gottfried Hausmann im Jahre 1961 aufgeworfenen Begriff der *Pädagogik der Entwicklungsländer* angeknüpft (Seitz 2002a: 349f). In den 1980er Jahren folgte dann die wohl bis dato komplexeste Unterscheidung einer Pädagogik im Kontext von Entwicklungsproblemen von Alfred K. Treml (1982) im »Pädagogikhandbuch Dritte Welt«. Dieser unterschied diese zunächst idealtypisch in die *Pädagogik in der Dritten Welt* und die *Pädagogik für die Dritte Welt*, bei denen jeweils Menschen in der Dritten Welt die Adressat*innen der Pädagogik sind. Der Unterschied beider besteht jedoch in der regionalen Entstehung der jeweiligen Bildungsmaßnahme (Süden oder Norden). Weiterhin unterscheidet er noch die *Dritte-Welt-Pädagogik*, die die Dritte Welt zum Gegenstand, aber die Menschen in der Ersten Welt zur Zielgruppe hat. Als vierten Typ nennt er die *Entwicklungspädagogik*, der es »um die pädagogische Bewältigung der inzwischen zu Überlebensproblemen ausgewachsenen Entwicklungsprobleme der weltweiten Industrie-Zivilisation« geht (Treml 1982 zit.n. Seitz 2002a: 351). Der Begriff der *Entwicklungspädagogik*[13] sowie die damit verbundene Disziplin vermochte sich

13 Trotz allem ist der Begriff bis heute noch in der deutschsprachigen Debatte im Titel der von der DGfE-Kommission herausgegebenen Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwick-

im deutschsprachigen Raum nicht akademisch durchzusetzen, anders als die *Development Education* in der anglo-amerikanischen Diskussion, die sich als wesentliche Teildisziplin der internationalen Dimensionen der Erziehungswissenschaft etablieren konnte (Seitz 2002a: 349–351).

Der Begriff der *Development Education* erfuhr ab Ende der 1960er Jahre eine grundlegende Neuorientierung. Von nun an umfasste er auch Bildungsbemühungen in den Industriestaaten, die sich mit den Problemen der Dritten Welt auseinandersetzen, d.h. im Sinne einer entwicklungspolitischen Bildung, die als Lernen in den Industriestaaten die Dritte Welt zum Gegenstandsbereich hat. Dieser zweite Bedeutungsgehalt des Begriffs *Development Education* ergänzte zu Beginn der 1970er Jahre zunehmend in verschiedensten internationalen Organisationen, wie z.B. der UNESCO, seine zuvor einseitige Bedeutung (Seitz 2002a: 350). Bis heute werden unter dem Begriff *Development Education* deshalb beide Bedeutungsebenen verhandelt. D.h. hier werden »die Referenz auf Bildungsmaßnahmen im Norden über die Fragen der internationalen Entwicklungspolitik und des Nord-Süd-Konflikts im Sinne eines Lernens über und von der Dritten Welt, wie auch die Referenz auf Bildungsmaßnahmen« im Globalen Süden, die versuchen einen gesellschaftlichen Wandel zu befördern, verhandelt (Seitz 2002a: 350f; s. auch Spaulding 1991).

3.2.4 Von »Development Education« zu »Globaler Bildung« als Oberbegriff

Spätestens seit den 1990er Jahren haben verschiedenste Akteur*innen von NGOs, Policymaker*innen, Akademiker*innen und zahlreiche Medien im Feld der *Development Education (DE)* in den deutsch- und englischsprachigen Debatten damit begonnen, sich langsam von dem Begriff des »Development« [Entwicklung] abzuwenden und nach neuen Begriffen zu suchen (Bourn 2008a: 3f). Auch wenn das Kernanliegen – die Betonung von Prozessen des Lernens, bei dem es um das Verständnis globaler Ungleichheit und die Förderung von Maßnahmen zur Veränderung geht – gleichgeblieben ist, so haben sich die Begrifflichkeiten stark geändert, mit denen damit zusammenhängende Konzepte der Bildung artikuliert bzw. gefördert werden. Zum einen setzten sich Formulierungen durch, die insbesondere die »globale Dimension« der Bildungsbestrebungen in den Mittelpunkt rücken. So finden sich seit dem in dem Zusammenhang eine Reihe an Wortverkettungen wie »Global Citizenship«, »Global Education«, »Global Perspectives (in Adult Education or Higher Education)«, »Global Understanding«, »Global Learning« etc. (ebd.: 4).

Auf der anderen Seite ist durch die *Agenda 21*, welche auf der UN-Konferenz »Umwelt und Entwicklung« 1992 in Rio de Janeiro verabschiedet wurde in *Kapitel 36* zunehmend der Begriff der »Nachhaltigkeit bzw. Sustainability« in den Fokus der Bildungsdebatten um »Entwicklung« gerückt. Konkretisierungen erfuhren die Diskussionen dann auf der Weltkonferenz zu »Nachhaltiger Entwicklung« in Johannesburg 2002, da diese in einem Aktionsplan »Bildung für nachhaltige Entwicklung« mündeten. Nach den ernüchternden Resultaten der *MDGs*, die zur Umsetzung des Leitbildes »Nachhaltige Entwicklung«

---

lungspädagogik präsent (ZEP 1977), die seit 1977 existiert und in welcher Beiträge der international geführten Debatte um »Development Education« bzw. Globale Bildung zu finden sind.

bis zum Jahr 2015 beitragen sollten, erhielt die Diskussion um »Nachhaltige Entwicklung« bereits im Jahre 2012 auf der *Rio+20* Konferenz einen weiteren Anstoß, da hier eine *Post-2015 Entwicklungsagenda* auf den Weg gebracht wurde, die zu den *SDGs* führte und schließlich im September 2015 von der UN-Generalversammlung verabschiedet wurde (s. auch Bourn 2005; Michelsen/Overwien 2020: 558ff). Seit dem gelten diese zum ersten Mal »gleichermaßen für Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer und umfassen die ökologische, soziale und ökonomische Dimension der nachhaltigen Entwicklung sowie die inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit.« (Michelsen/Overwien 2020: 558) Mit dem *SDG 4* wurden dabei explizit Ziele für den Bildungsbereich definiert, wobei vor allem die »integrative und inklusive Bildung für alle« im Mittelpunkt der Bestrebungen steht. Zur Verwirrung kommt hinzu, dass »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« nicht nur wie zunächst vorgesehen als ein Aktions- bzw. Rahmenplan gesehen wird, innerhalb dessen sich eine Vielzahl an Konzepten und die damit verbundenen Aufgaben zur Hervorbringung spezifischer Kompetenzen im Feld einer auf globale Dimensionen abzielenden Bildung entfalten sollen, sondern »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« inzwischen den Anspruch erhebt als eigenständiges Bildungskonzept verstanden zu werden (Michelsen/Overwien 2020: 561).

Zum einen mag die Abwendung vom Begriff des »Development« mit der wachsenden Kritik zusammenhängen, die seit den 1990er Jahren an Begriffen und den damit zusammenhängenden Konzepten der »Entwicklung« besteht und ein neues »Post-Development«-Bewusstsein für die Suche nach Alternativen ausgelöst hat (Ziai 2006: 98, 2010: 23f; s. auch Sachs 1993). Zum anderen geht Bourn spezifisch für den Bildungsbereich davon aus, dass sich eine neue Bandbreite an Begriffen durchgesetzt hat, da DE vielen Akteur*innen vor allem seit den 1990er Jahren innerhalb einer breiter geführten bildungsbezogenen Debatte weniger zugänglich erschien, als die schneller verständlicheren Neuschöpfungen, welche expliziter Prozesse des Lernens über Fragen globaler Ungleichheit und der Förderung von Handeln, welche sozialen, ökonomischen und ökologischen Wandel in globaler Dimension ermöglichen könnten, in das Blickfeld rücken. Gleichzeitig verweisen die Neuschöpfungen jedoch auf die Komplexität der Wurzeln, auf die sich die international konstituierende »Development Education«[14] seit dem Beginn

14 Im Diskurs des Feldes der sich international konstituierenden Development Education finden sich z.B. auch Ansätze und Konzepte die explizit aus der Bildungsarbeit mit marginalisierten und entrechteten Gruppen kommen, um diese in der Artikulation ihrer eigenen Ziele zu fördern. Beispielhaft dafür stehen die insbesondere in der Erwachsenenbildung diskutierte und zumeist sich an Paulo Freires Arbeit, aber auch an Antonio Gramsci ausrichtende, »Popular Education« (PE) und damit einhergehende Ansätze wie u.a. dem »Reflect Approach« – »*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*«. Diskussionen dazu finden sich, wenn auch nur am Rande des dominanten Diskurses, wiederkehrend in der Zeitschrift *Adult Education and Development* des DVV-International (González et al. 2011; Heck 2015) oder in den vielfältigen Beiträgen von Astrid von Kotze oder Shirley Walters zu PE (Luckett/Walters/von Kotze 2017; Walters/von Kotze 2019). Darüber hinaus lassen sich Diskussionen über PE für den lateinamerikanischen und karibischen Bereich in der von der CEAAL herausgegebenen Zeitschrift »La Piragua – Revista latinoamericana y caribena de educación y política« (CEAAL o.J.) sowie in einigen wissenschaftlichen Publikationen bezogen auf die lateinamerikanische Region finden (Jara 2010; Kane 2001). Von Kotze und Walters weisen darauf hin, dass Ansätze, wie bspw. PE, die dem Feld des »Social Movements Learning« zuzurechnen sind, unter Druck stehen quantitativ messbar sein zu müssen, um im Rahmen

ihrer Entstehung in den 1960er Jahren[15] stützt sowie auf die Vielfalt ihrer Referenzen an Bildungsmaßnahmen im Globalen Norden wie Süden (Bourn 2008a: 4f; zum Beginn siehe Spaulding/Singleton/Watson 1968).

Die verwirrende Fülle an Begriffen, die diesen Aufgabenbereich der Bildung bis heute begleiten, hat mit ihnen verbundene spezifische Sub-Debatten des Feldes ausgelöst. So werden in relevanten deutsch- wie englischsprachigen Debatten in der Wissenschaft bis heute immer noch verschiedene Begriffe wie »International (Development) Education« (Development Education Review 2022; z.B. Spaulding 1991), »Education for Sustainable Development« (Bourn 2005), »Education for Global Citizenship« (Bourn 2014: 45–47) und »Global Education/Global learning« (Bourn 2008a: 4f; Rathenow 2000; Scheunpflug/Asbrand 2006) verwendet.

Die eng mit dem Diskurs der »Development Education« verbundenen Begrifflichkeiten müssen in Teilen wiederum als jeweils eigene Sammelbegriffe verstanden werden, welche in sich unterschiedlichste pädagogische Einflüsse betonen. So heben Beiträge zu *Global Citizenship Education*[16] bspw. ihre Verbundenheit mit Ansätzen weltbürgerlicher Erziehung, Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung, Interkulturellen Lernens, Globalen Lernens und Politischer Bildung hervor (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 28–35). Beiträge über *Education for Sustainable Development* verweisen oftmals neben den bereits benannten Begrifflichkeiten, wiederum stärker auf ihre Verankerung in der Umweltbildung (Bourn 2005; Michelsen/Overwien 2020: 562; Scheunpflug/Asbrand 2006: 38ff). Dass die künstliche begriffliche Trennung in gesellschaftspolitische und umweltbezogene Ansätze in Bezug auf eine Bildung, welche sich den globalen Herausforderungen ganzheitlich widmet nicht sehr zeitgemäß und schlüssig ist, ist jedoch bereits in jüngeren Forschungen angemerkt worden, da systemische und historische Gesellschaftsfragen in einem engen Zusammenhang mit »unnachhaltigen« Lebens- und Produktionsweisen sowie den Grenzen des Planeten stehen (Pashby et al. 2020: 160f).

Verkomplizierend ist die Betrachtung des aus der DE hervorgegangen Diskurses laut Bourn zudem, weil im DE-Diskurs zumeist auf Organisationen und Praktiken rekurriert wird, welche sich im Globalen Norden befinden oder dort entwickelt wurden. Dies liegt

---

der *SDGs* repräsentiert werden zu können. Deshalb haben es jene qualitativen Ansätze, die sich nicht einfach quantitativ bemessen lassen, schwer, im *SDG*-Rahmenwerk angemessen aufzutauchen. Daher setzen sich die Autor*innen für kritische Forschungsansätze die stärker Bildungsimpulse sozialer Bewegungen in die SDG-Berichterstattungen unabhängig von reiner quantitativer Messbarkeit einbeziehen wollen, dafür ein, dass SDG-Berichterstattungen das gesamte globale Bildungsfeld besser abbilden und nicht nur die quantitativ »messbarsten« und damit dominantesten Bildungsbestrebungen (Walters/von Kotze 2019: 11–12).

15 Um einführend der verwirrenden Geschichte der begrifflichen Ausprägungen der »Development Education« nachzugehen, eignen sich insbesondere für den angelsächsischen Raum die Texte von Spaulding und Bourn (Bourn 2008a; Spaulding 1991; Spaulding/Singleton/Watson 1968) und für den deutschsprachigen Bereich diejenigen von Treml und Seitz, wobei hier zumeist der Begriff der »Entwicklungspädagogik« verwendet wird (Seitz 2002a: 349ff; Treml 1982: 13ff).

16 Gleichzeitig finden in den letzten Jahren Versuche vor allem von Seiten der UNESCO aus statt, bspw. bisher weniger im Fokus stehende Bildungsbereiche mit globaler Relevanz wie z.B. »Education to prevent violent extremism«, »Education about the Holocaust« oder »Education to address Antisemitism« mit dem Konzept der Global Citizenship Education zu verbinden und deren Komplementarität zu stärken (UNESCO 2017e: 12, 2017b: 39ff; UNESCO/OSCE 2018: 35ff).

zum einen daran, dass der Begriff DE historisch gesehen durch im Norden basierte Organisationen als Rechtfertigung ihrer eigenen Existenz geschaffen wurde, da sie anfänglich alleinig zum Ziel hatten, Lernen und Bildung im Globalen Süden voranzubringen. Trotz alledem muss wiederum festgehalten werden, dass eine ganze Reihe an Theoretiker*innen und Praktizierenden aus dem Globalen Süden eine äußerst wichtige Rolle in der Konstitution des DE-Diskurses spielten und spielen (Bourn 2014: 41). Um nur einige wenige in den Fokus zu rücken ließen sich hier neben Paulo Freire auch insbesondere für die gegenwärtige Debatte Vanessa Andreotti aus Brasilien, Catherine Odora Hoppers aus Uganda, Astrid von Kotze und Shirley Walters aus Südafrika oder Ajay Kumar aus Indien nennen (Bourn 2014: 41; Walters/von Kotze 2019).

Diese für den gesamten Diskurs immer wieder wichtigen Stimmen sind jedoch von den dominanten Perspektiven im Globalen Süden zu Bildung und Entwicklung zu unterscheiden. Im Gegensatz zu den gerade erwähnten Stimmen sind viele dominante, im Globalen Süden etablierte Perspektiven von einem Fokus auf den Zugang zu Bildung anstatt auf Qualität und die angemessene Art und Weise der Pädagogik hinsichtlich des Kontexts und des Gegenstands dominiert (Bourn 2014: 43). Das hat zur Folge, dass zwar Kompetenzentwicklungsstrategien diskutiert werden, jedoch Themen wie Gender, Konflikte, Möglichkeiten politischer Teilhabe und Umweltfragen im Rahmen von Bildungsbestrebungen oftmals nicht genügend von kritischen Perspektiven durchzogen sind und nicht kritisch reflektiert werden. Bourn sieht hierfür gegenwärtig vor allem die Einengung der Debatten um Politiken und Praktiken der DE in ihrem Fokus hauptsächlich auf den Globalen Norden, verantwortlich (ebd.: 43). Auch wenn die Relevanz der Pädagogiken der DE eine wichtige Rolle für den Globalen Süden spielt, so entsprechen aufgrund der fehlenden Forschung und Debatte hinsichtlich dieses Aspekts und der Überrepräsentation von im Globalen Norden entwickelten Ansätzen und Praktiken, die meisten Perspektiven der DE bis heute in erster Linie denen des Globalen Nordens (ebd.: 44).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind »Development Education« und die mit ihr verbundenen Begriffe »Global Education/Global learning«, »Education for Global Citizenship«, »Education for Sustainable Development« etc. notwendigerweise mit der rasanten Entwicklung der Globalisierung und ihrer Herausforderungen verbunden. Waren darunter anfangs noch hauptsächlich politische Forderungen nach einem Lernen und Verstehen einer immer vernetzteren und aufeinander angewiesenen Welt gemeint, so stehen inzwischen mit einigem Voranschreiten der Disziplin und Praxis zunehmend die Beziehungen zwischen Lernen, Handeln und sozialem und ökologischem Wandel im Blickfeld. Mit dieser Wende haben sich die Debatten im Rahmen von DE vermehrt in die Auseinandersetzungen mit breiter geführten bildungsbezogenen Fragen und Diskussionen zu den Perspektiven des Lernens in einer globalisierten Welt begeben. Insbesondere sind damit verstärkt auch Fragen hinsichtlich der Herausforderung bis dato für unumstößlich gehaltener pädagogischer Grundsätze in die Aufmerksamkeit einer breiter geführten Bildungsdebatte gerückt (Bourn 2008a: 5–14).

Auch wenn eine abschließende Festlegung aufgrund der Komplexität und Nicht-Linearität der begrifflichen Geschichte des Bereichs der DE nicht möglich sein mag, so lässt sich jedoch laut Bourn beobachten, dass sich der Begriff der »Global Education« oder des »Global Learning« seit der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zumindest in

den Fachdiskursen der akademisch dominierenden Länder des Bereichs weitestgehend durchgesetzt hat (Bourn 2014: 20). Vor allem die zunehmende Infragestellung des Begriffs der »Entwicklung« seit den 1990er Jahren hat in den bildungsbezogenen Debatten dazu geführt, das »Globale« in den Vordergrund zu rücken und deshalb DE durch »Global Education«, »Global Learning« oder neuerdings durch *Global Citizenship Education* zu ersetzen. Auch wenn dies anfänglich nur eine taktische Entscheidung gewesen sein mag, so ermöglichte jedoch die Betonung des »Globalen« die Rekonzeptualisierung einer ganzen Tradition (ebd.: 20).

Es mag bis heute keine einzelne, exklusive Definition für die vielfältigen Stränge, die aus der DE hervorgegangen sind, geben, der Verfasser der Arbeit entscheidet sich jedoch dafür, als Oberbegriff für das in der Arbeit zu untersuchende Feld den Begriff Globale Bildung (GB) mit folgender Minimaldefinition zu benutzen: GB bezeichnet eine Bildung, welche das Lernen in einen globalen Kontext stellt, inklusive des Verstehens globaler Themen, der Förderung des kritischen und kreativen Denkens sowie eines Sinns dafür, die Welt zu verändern (ebd.: 40). GB ist damit eine stets in Entwicklung begriffene Praxis deren Auswirkungen inzwischen selbst in Schulen zu finden sind. Sie wird ausgeübt durch vielfältige inter- und transnationale Akteur*innen – bestehend aus Regierungen, Internationalen Organisationen, transnationalen Unternehmen, Akademiker*innen, NGOs, Sozialen Bewegungen – um Pädagogik im und für globalen Wandel (neu) zu verorten (ebd.: 48). Sie stellt damit eine Bildungsantwort auf die »globalen Entwicklungsherausforderungen« dar, welche durch die kontinuierlichen Einflüsse der Globalisierungsprozesse entstehen (Bourn 2014: 19; Michelsen/Overwien 2020: 560), indem versucht wird bildungsbezogene Konzepte, Praktiken, Strategien und Ziele zu ihrer Bewältigung mit je unterschiedlichen Motivationen und Effekten zu entwerfen. GB ist in diesem Sinne in dieser Arbeit als ein Oberbegriff zu verstehen und nicht als ein kohärentes Konzept (Michelsen/Overwien 2020: 559f). Der Oberbegriff GB verweist auf eine Offenheit gegenüber der Integration verschiedenster Ansätze, abhängig von der jeweilig wahrgenommenen »globalen Herausforderung«, ihrem Kontext und ihrer Deutung. Was der Begriff einzufangen versucht ist, »dass es um eine ganzheitliche und multiperspektivische Sicht auf Gegenstände von Unterricht und außerschulischer Bildung geht.« (ebd.: 560) Hinzu kommt, dass Themen und Ansätze des Lernens, welche im Rahmen der Praxis Globaler Bildung im und für globalen Wandel hervorgebracht werden, nicht nur im Globalen Norden, sondern auch potenziell im Globalen Süden relevant sind, auch wenn die Schwerpunktlegungen der Disziplin bis dato noch sehr ungleich verteilt sind (Bourn 2014: 44; 200), ihre multiperspektive Reformulierung jedoch eine der Auseinandersetzungen um die Zukunft GB ist (Spivak 2004: 527; 535; Castro Varela/Heinemann 2016: 17).

3.3 Global Governance, Kennzeichen von Internationalen Regimen und neue institutionalisierte Verfasstheiten im Bildungsbereich

Durch die bereits oben beschriebenen Veränderungen im Zuge der pädagogischen Globalisierung ist es seit den 1990er Jahren zu wesentlichen Veränderungen im Bildungsbereich gekommen. So lassen sich zunehmend die Herausbildung einer weltweiten

Bildungssemantik, eines weltweiten Publikations- und Kommunikationssystems sowie Verlautbarungen globaler Bildungsprogramme beobachten. Diese Entwicklungen haben großen Einfluss auf die gegenwärtige Konstitution des Gegenstands der GB, da insbesondere die Gestaltung des Gegenstands aufgrund seiner Geschichte niemals nur einzig der »nationalstaatlichen Bildungssouveränität« zuzurechnen ist.

Dem Gegenstand Globaler Bildung kann sich je nach Forschungsinteresse auf unterschiedlichen Ebenen genähert werden. So ließen sich u.a. Lehrpläne, Bildungsmaterialien, Bildungsveranstaltungen oder die Resultate der Lernenden im Feld Globaler Bildung untersuchen. Das Interesse der hier vorliegenden Arbeit besteht jedoch in der Untersuchung der Gestaltung, Legitimation und Entwicklung Globaler Bildung unter den veränderten Bedingungen der Globalisierung. Dies soll über den Zugriff auf das organisationsphilosophische pädagogische Professionswissen verschiedenster Akteur*innen in den neuen komplexen transnationalen Akteur*innenkonstellationen erreicht werden. Hierfür bietet sich die Untersuchungsebene der internationalen Bildungspolitik an. Die Konstitution des Gegenstands der GB auf der Ebene der internationalen Bildungspolitik, lässt sich dabei in einer institutionellen, inhaltlichen und prozessualen Dimension beschreiben. Dabei sind zahlreiche neue organisatorische Einheiten über- und unterhalb des Nationalstaates entstanden, die die Gestaltung, Legitimation und Steuerung der GB beeinflussen.

Diesen »neuen Arenen« sind eine Vielzahl neuer bildungspolitischer Akteur*innen zuzuordnen, welche zusammen eine komplexe Architektur an Akteur*innen und Akteur*innenkonstellationen bilden und damit auch die Konstitution des Gegenstandes der GB prägen. Wir haben es somit mit komplexen Entwicklungen im Bildungsbereich zu tun, in denen Verschränkungen quer zu bildungspolitischen Ebenen (lokal, regional, national, transnational, international, supranational) und gesellschaftlichen Sektoren (Wirtschaft, Soziales, Kultur, Ökologie etc.) unter Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen (staatliche und nichtstaatliche) und ihrer Governance-Instrumente (direkte wie indirekte) und Themen vorherrschen.

Zur Erfassung dieser neuen Landschaft in der internationalen Bildungsgestaltung im Umfeld GB eignen sich vor allem die beiden theoretischen und analytischen Konzepte der »Global Governance« im Bildungsbereich sowie »Internationaler Bildungsregime«, die im Folgenden vorgestellt werden, um die damit verbundenen Implikationen für den Bildungsbereich in den Blick zu bekommen. Die sich daraus ergebende Analyseperspektive hilft den globalen, institutionellen Charakter des Gegenstands der GB zu erfassen, in dem dadurch der Blick auf konkrete Akteur*innen, Mechanismen und Instrumente gerichtet wird.

Der Anspruch des folgenden Unterkapitels ist es, die in der weiter unten dargestellten Fallstudie angewandte Auswahl an Materialien zur Untersuchung der GB in Theorien und Analyseperspektiven zur Erfassung der neuen internationalen Bildungslandschaft verorten zu können. Damit soll außerdem erstens die Analyseperspektive auf den Gegenstand verdeutlicht, zweitens Unklarheiten gegenüber der Auswahl des der Untersuchung zugrundeliegenden Materials vorgebeugt und drittens die Auswahl des Materials für die Untersuchung in einer breiteren theoretischen und analytischen Perspektive auf den Gegenstand der GB verortet werden. Die Auswahl des konkreten Materials wird in der Fallstudie selbst gesondert begründet.

3.3.1 Internationale Gestaltung, Legitimation und Steuerung von Bildung

Grundlegend bezieht sich das hier vorliegende Forschungsprojekt auf das, was nach Christel Adick als »gesellschaftliche Praxis der Erziehung und Bildung« beschrieben werden kann (Adick 2008b: 48). Ein wichtiger Bestandteil dieser Praxis ist die Bildungspolitik. Sie

> »zielt auf die Gestaltung, Legitimation und Steuerung des Bildungswesens [und der -bestrebungen]. Sie betrifft dabei alle Strukturen, Prozesse und Inhalte, die die gesamtgesellschaftliche, verbindliche Regelung von Bildungsprozessen und -institutionen beinhalten.« (Amaral 2011a: 245)

Gerade durch den Wandel der Gesellschaften hin zu »Informations- und Wissensgesellschaften« handelt sich hier gegenwärtig um ein zunehmend bedeutsames Politikfeld. Zur selben Zeit steht durch die Veränderungen der Globalisierung ihre traditionelle Ausrichtung an einzelnen nationalen Staaten und nationalen Kulturen immer mehr in Frage (ebd.: 245). So stellt auch Manuel Castells für die allgemeine politische Landschaft fest, dass die vielfältigen Krisen und ihre angemessene Steuerung innerhalb der Prozesse der Globalisierung dazu geführt haben, dass neben den bereits bekannten nationalstaatlichen Regierungsweisen neue komplexe Formen des Regierens im globalen Raum entstanden sind. Bei ihm heißt es:

> »The increasing inability of nation-states to confront and manage the processes of globalization of the issues that are the object of their governance leads to ad hoc forms of global governance and, ultimately, to a new form of state. Nation states, in spite of their multidimensional crisis, do not disappear; they transform themselves to adapt to the new context.« (Castells 2008: 87)

Anstatt dass es, wie einige Wissenschaftler*innen behaupten, zu einem Verschwinden der Nationalstaaten im Zuge der Globalisierung kommt, hat sich im Zuge der Krisen vielmehr ihre Form in Richtung neuer globaler Formen der »Governance« verändert[17] (ebd.).

17 In der Anpassung an den neuen Kontext, die die Nationalstaaten durch die Globalisierung erfahren haben, sind laut Manuel Castells vor allem drei Mechanismen der Veränderung am Werk (Castells 2008: 87): 1. Nationalstaaten bilden neue Zusammenschlüsse, bei denen sie sogenannte Netzwerke an Nationalstaaten formen. Einige dieser Netzwerke dienen mehreren Zwecken und sind sogar konstitutionell verfasst, wie z.B. die *Europäische Union* und andere wiederum sind entworfen worden, um spezifische Themenfelder zu bearbeiten, die sich bspw. allgemeinen Fragen des Handels widmen wie z.B. *Mercosur* oder *NAFTA*. Es gibt aber auch Orte, die Räume der Koordination und Debatte darstellen (z.B. *Asia-Pacific Economic Cooperation [APEC]*). 2. Es ist ein dichtes Netzwerk an internationalen Institutionen und supranationalen Institutionen entstanden, um die globalen Herausforderungen zu bearbeiten. Mit den *Vereinten Nationen* wurde eine Institution geschaffen, die sich allgemeineren Fragen widmet, aber es gibt auch eine Vielzahl an spezialisierten internationalen Sonderorganisationen wie unter anderem die *NATO*, der *Internationale Währungsfonds*, die *Weltbank*, die *International Labour Organisation* oder die *UNESCO*. Dazu zählen außerdem internationale Agenturen, die sich mit verschiedensten Themenkomplexen beschäftigen (ebd.: 87). 3. Staaten setzen zudem in Teilen auch auf die Dezentralisierung von Macht und Ressourcen, um ihre Legitimität zu erhöhen oder um anderweitige Formen der kulturellen und politischen Loyali-

Die internationale bzw. globale Dimension der Bildungspolitik rückt damit immer weiter in den Fokus für die Politik-, Sozial- sowie Erziehungswissenschaft (Amaral 2011a: 245).

Durch die Aufweichung der »nationalstaatlichen Bildungssouveränität« und den deutlichen Wandel der politischen Gestaltung von Bildung und Erziehung gewinnen gegenwärtig im Kontext der Globalisierung immer weitere Ebenen unter- und oberhalb des Nationalstaates im Feld der Bildungspolitik an Bedeutung. Dieser Wandel betrifft dabei die *institutionelle Dimension* (›polity‹), die *inhaltliche Dimension* (›policy‹) sowie die *prozessuale Dimension* (›politics‹) (ebd.: 245). In der *institutionellen Dimension* werden »Fragen nach Handlungszuständigkeiten und -kompetenzen, die meistens auf territorial definierten Ebenen (Nationalstaat, Bundesland oder Bundesstaat) geregelt sind, sowie Fragen nach den Durchsetzungsregeln von Entscheidungen« behandelt (ebd.: 245f). Da im Zuge der Globalisierung neue Einheiten entstanden sind (z.B. Internationale Organisationen wie die UNESCO oder Transnationale Organisationen wie advokatorische Nichtregierungsorganisationen wie z.B. OXFAM oder die Globale Bildungskampagne), durch welche zunehmend die Bildungspolitik in den »nationalen« Einheiten beeinflusst und verändert wird, wird hier verstärkt der »Nationalstaat« als einzige Einheit problematisiert. Inzwischen haben die Akteur*innen einen wachsenden Einfluss nicht nur auf die sogenannten »Entwicklungsländer«, sondern immer mehr auch auf die »Industriestaaten«. In diesen »neuen Arenen« stehen den verschiedenen Akteur*innen verschiedenste Ressourcen zur Durchsetzung von Entscheidungen zur Verfügung (ebd.: 245f). In der *inhaltlichen Dimension* werden bildungspolitische Programme und Reformen verhandelt, welche die Ziele, Konzepte, Strategien und Aufgaben der internationalen Bildungspolitik zum Inhalt hat. Durch eine intensivierte Zusammenarbeit ist auf der inhaltlichen Dimension eine wachsende Übereinstimmung verschiedenster Akteur*innen der Bildungspolitik im Hinblick auf sogenannte »Policy«-Optionen zu beobachten (ebd.: 246). Auf der Ebene der *prozessualen Dimension* »geht es um die Erscheinungsformen der Politik wie Interessen und Konflikte und ihre Merkmale, z.B. Macht, Ressourcen oder Kompromiss.« (Reuters 2002 zit.n. Amaral 2011a: 246) Gerade die Diskussionen, die im Anschluss an den Begriff der »Educational Governance« entstanden sind, verweisen auf signifikante Veränderungsprozesse. Unter dem Begriff werden

> »Fragen nach den neuen Governance-Formen im Bildungsbereich diskutiert, der staatliche hierarchische Steuerung als eine Form unter anderen sieht und andere Formen der Handlungskoordination (Verhandlung, Wettbewerb etc.) sowie andere, auch private, [sowie zivilgesellschaftliche] Akteure hinzuzieht.« (Amaral 2011a: 246)

---

tät zu erlangen. Hierzu werden Macht und Ressourcen auch an lokale und regionale Regierungen, aber auch an NGOs abgegeben, sodass der Entscheidungsfindungsprozess in die Zivilgesellschaft hinein erweitert werden kann (ebd.: 88).

3.3.2 Global Governance und Internationale Bildungsregime als Analyseperspektive internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation

Zur Erfassung der neuen Landschaft in der Bildungsgestaltung und -legitimation durch die Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung hat sich in der IVE ein beträchtlicher Teil der Forschung der Suche nach »adäquaten theoretischen und analytischen Konzepten« gewidmet (Amaral 2011a: 246). Allen voran hat Marcelo Parreira do Amaral (Amaral 2007, 2011a, 2011b, 2015) bisher die elaborierteste Diskussion zur konzeptionellen Erfassung des Gegenstandes der gegenwärtigen internationalen Bildungsgestaltung und -legitimation vorgelegt. Er diskutiert, welchen Beitrag Internationale Regimetheorie sowie die Diskussionen um Global Governance im Bildungsbereich für die Konzeptualisierung der internationalen Dimension der Bildungsgestaltung bedeuten. Damit legt er »ein interdisziplinäres Konzept, mit dem der globale, institutionelle Charakter dieser Veränderungen erfasst werden kann und zugleich der Blick für konkrete Akteure und konkrete Mechanismen und Instrumente nicht versperrt wird« vor, wie es etwa »durch Anonymisierung und Verlagerung auf eine hoch abstrakte ›Weltgesellschaft‹, ›Globalisierung‹ usw. oftmals geschieht.« (Amaral 2011a: 246)

Seit den 1990er Jahren haben sich vor allem durch den Zuwachs an Governance-Kapazität durch Internationale Organisationen neue Arenen der Bildungsgovernance herausgebildet. Eine Ursache der Verlagerung von Bildungspolitik und -gestaltung auf die internationale Ebene wird darin gesehen, dass die Nationalstaaten immer weniger ihre Probleme unabhängig voneinander lösen können. Nationalstaaten wenden sich deshalb verstärkt an Internationale Organisationen oder andere Transnationale Akteur*innen, »um international anwendbare Lösungen für nationale Probleme zu entwickeln.« (Amaral 2011a: 249f) Die Kompetenzübertragung an Transnationale Akteur*innen entfacht eine Konvergenzdynamik, welche die nationalen Pfadabhängigkeiten verändert und zunehmend zu einer »globalen Konvergenz von Bildungspolitik« führt (Martens/Weymann 2008: 244 zit.n. Amaral 2011a: 250).

Um die weitreichenden Implikationen dieser Veränderungen für den Bildungsbereich in den Blick zu bekommen, schlägt Amaral vor, mithilfe der Adaption des Global Governance-Konzepts die Komplexität und die vielfältigen Bestandteile dieses Politik- sowie Praxisfeldes zu ordnen und durch die Hinzunahme des Konzepts »Internationaler Bildungsregime« für Untersuchungen dieser neuen Landschaft eine Orientierungshilfe bereit zu stellen (Amaral 2011a: 250). Unter dem Begriff »Internationales Bildungsregime« beschreibt er das Ergebnis der Dynamik, »welche aus der Emergenz neuer bildungspolitischer Akteure, aus institutionalisierten Prinzipien und Normen sowie neuer sozialer Kontexte resultiert.« (ebd. 250f) So sind es vor allem Inter- und supranationale Akteur*innen wie z.B. die UNESCO, UNICEF, EU, OECD, Weltbank etc. die in diesem Kontext

> »maßgeblich zur Institutionalisierung von bestimmten Rationalitätsprinzipien und -normen (u.a. Effektivität, Effizienz, evidenzbasierte Forschung und Politik) im Bildungsbereich sowie von prozessualen Mechanismen und Instrumenten in der Formulierung von Bildungspolitik beitragen.« (ebd.: 250f)

Die dabei kursierenden internationalen Reformprogramme scheinen im »Kontext des globalen Wettbewerbs der Wissensgesellschaften« fast schon alternativlos zu sein, so Amaral (ebd.: 251).

3.3.2.1 Global Governance im Bildungsbereich

Zur Beschreibung und Analyse der Veränderungen von internationaler (Bildungs-)Politik hat sich zunächst die Hinwendung zum Begriff »Governance« als Schlüsselkonzept durchgesetzt (Chhotray/Stoker 2009 in Amaral 2011a: 253). Aufgrund der anhaltenden Krisen in der Regierungsführung,[18] adäquate Antworten auf die globalen Heraus-

18 In Bezug auf die Krise der politischen Repräsentation und der etablierten Parteien im Rahmen der krisenhaften Globalisierung spricht Manuel Castells auch von vier Weisen unterschiedlicher, aber dennoch wechselbezüglicher politischer Krisen, welche die Institutionen der »Governance« beeinflussen (Castells 2008: 82). 1. Zunächst wäre die Krise der Effektivität zu nennen. Hiermit soll ausgedrückt werden, dass die globalen Herausforderungen auf nationalstaatlicher Ebene nicht mehr adäquat angegangen werden können. Beispielhaft stehen dafür vor allem ökologische Krisen wie die globale Erderwärmung, aber auch die Regulierung des Finanzmarktes, die Verhinderung vielfältiger Steuerschlupflöcher, globaler Terrorismus sowie die imperialen Nord-Süd-Verhältnisse (ebd.: 82). Hinzu kommt die Krise der Legitimität (2). Vor allem in demokratisch verfassten Nationalstaaten geraten die politischen Repräsentationen und etablierten Parteien zunehmend in eine Krise, da das Vertrauen ihrer nationalen Wähler*innenschaften, oft von ihren Fähigkeiten abhängig ist, wie sie die nationalstaatlichen (lokalen) Interessen im globalen Netz der Politikgestaltung vertreten können (ebd.: 82). Gerade Letzteren wird der adäquate Umgang mit drängenden Problemen immer weniger zugetraut. Beispielhaft steht dafür die Bearbeitung der Finanz- und Wirtschaftskrise 2007/2008, welche offenbarte, »dass konservative, liberale und sozialdemokratische Parteien zuvorderst die Interessen der Eliten vertreten.« (Brand/Wissen 2017: 25f) Die permanente Krisenhaftigkeit der Globalisierung hat dazu geführt, dass der Wahl in ein (nationalstaatliches) Amt nicht mehr ein spezifisches an die Wähler*innenschaft gebundenes Mandat zu Grunde liegt, da die Politikgestaltung und Entscheidungsfindung wegen der Unvorhersehbarkeit der zu behandelnden Themen eine stetige nicht-kalkulierbare Unkontrollierbarkeit mit sich bringt. Oft hat diese politische Undurchsichtigkeit eine Krise und daraus resultierende Distanz zwischen den Wähler*innen und ihren Repräsentanten zur Folge (Castells 2008: 82). In vielen Ländern der Welt ist es so zur Entstehung oder Stärkung neuer Parteien gekommen, die bis dato wenig Bedeutung hatten (Brand/Wissen 2017: 26). Solche Krisen werden zumeist durch die Medienlandschaft und den politischen Umgang mit Skandalen noch verstärkt. Eine Vielzahl an Studien hat in den letzten Jahren gezeigt, dass es ein wachsendes Misstrauen der Bürger*innen gegenüber Organen der politischen Repräsentation gibt. Gemeint sind hiermit Parteien, Politiker*innen und andere Institutionen der repräsentativen Demokratie (Castells 2008: 82). 3. Krise der Identität: Mit zunehmenden Maße empfinden die Menschen eine Entkoppelung ihrer Nationen und ihrer kulturellen Zugehörigkeiten von den Mechanismen der politischen Entscheidungsfindung in den globalen oder multinationalen Netzwerken, sodass es zu einer Krise der Identität kommt. Damit gehen oftmals neue Autonomieansprüche einher, die die Form einer widerständischen Identität annehmen können und zu sogenannten kulturellen Identitätspolitiken führen, die sich in Opposition zu ihren politischen Identitäten als Staatsbürger*innen bilden (ebd.: 82). 4. Die Krise der Verteilungsgerechtigkeit: Im Zuge der zunehmend durch Marktmechanismen gesteuerten Globalisierung, welche sich zumeist in Maßnahmen der Deregulierung und Privatisierung ausdrückt, hat sich die Ungleichheit zwischen den Ländern und zwischen den einzelnen sozialen Gruppen innerhalb der Länder erhöht. Unter Abwesenheit globaler Steuerungsmechanismen und -regularien, die der wachsenden Ungleichheit Einhalt gebieten könnten, haben die Imperative des ökonomischen Wettbewerbs bestehende Wohlfahrtsstaaten zunehmend ausgehöhlt (ebd.: 82f). Der Abbau der Wohlfahrtsstaat-

forderungen entwickeln zu können, haben dazu geführt, dass seit den 1990er Jahren eine wichtige Debatte um die Zukunft internationaler Politik entstanden ist, die die Chancen des Multilateralismus in den Fokus der Betrachtung genommen hat (Brand 2005: 151f). Der wohl prominenteste Begriff, der sich im Zuge um die Diskussion des Multilateralismus durchgesetzt hat, ist »Global Governance«[19] (ebd.: 151f). Der Begriff weist auf

> »eine neue Art des Regierens hin, die sich durch einen Mehrebenencharakter, die Internationalisierung von Staatlichkeit und die Akteursvielfalt auszeichnet.« (Brunnengräber/Walk 2007: 17)

Allgemein lässt sich feststellen, dass sich viele gesellschaftliche Prozesse im Zuge der gegenwärtigen Globalisierung zunächst einmal internationalisiert haben, darin eingeschlossen ihre Probleme und Politiken sowie die politischen Auseinandersetzungen darum (Brand 2005: 153). Dirk Messner, lange Zeit Direktor des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik, (DIE 2022) umschreibt die strukturellen Veränderungen wie folgt:

> »Die aktuellen Globalisierungsprozesse implizieren eine Vermehrung und Verdichtung grenzüberschreitender Interaktionen, die fast alle Gesellschaften, Staaten, Organisationen, Akteursgruppen [, gesellschaftlichen Sektoren] und Individuen – freilich mit unterschiedlichem Tiefgang – in ein komplexes System wechselseitiger Abhängigkeiten verwickeln.« (Messner 1999: 5)

Die grenzüberschreitenden Dimensionen der Globalisierung setzen sich aus ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Prozessen zusammen (ebd.: 5). Die Globalisierung zeichnet sich durch räumliche Veränderungen aus, die lokale, regionale, nationale und globale Räume auf neue Art und Weise miteinander in Beziehung setzen und diese verändern. Wie Messner schreibt, wirken nun »weit entfernte Ereignisse […] auf lokale Entwicklungen zurück und vice versa.« (ebd.: 5) Messner hat sich dem Entwurf eines anschaulichen Modells des internationalen Institutionensystems unter den Vorzeichen der internationalen Kooperation gewidmet, welches er als »Global Governance-Architektur« beschreibt. Diese Architektur stellt modellhaft dar, welches brei-

---

lichkeit im Zuge der Umstrukturierung hat es für nationale Regierungen erschwert, die strukturell verursachten Ungleichheiten zu kompensieren und aufgrund der verringerten Möglichkeiten nationaler Institutionen als Korrektivmechanismus zu wirken (ebd.: 83).

19 Brand weist darauf hin, dass der Begriff auch synonym zu Re-Regulierung der Weltwirtschaft oder für Multilateralismus verwendet wird (Brand 2005: 151). Die Grundlage dieser Debatte geht für Ulrich Brand auf die offensichtliche Krisenhaftigkeit der neoliberalen Globalisierung seit den 1990ern zurück, die sich durch Krisen wie die Entwertung des Währungssystems, Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Drogenhandel oder Migration etc. ausdrückt (ebd.: 152). Die Diskussion über Global Governance ist im Zuge dieser Krisen entstanden und kann deshalb im Kern als ein Label begriffen werden unter dem »notwendige politische Veränderungen entworfen werden, um Krisen zu begegnen.« (ebd.: 152)

te Spektrum an Handlungsebenen von Akteur*innen in die internationale Kooperation hineinwirkt (Abb. 1)[20] (ebd.: 13).

*Abbildung 1: Handlungsebenen und Akteur*innen in der Global Governance-Architektur.*



Quelle: Adaptiert aus Messner (1999: 13).

Ein Resultat der Krisen der Regierungsführung die kleiner werdenden Möglichkeiten der Regierungen abzuwenden und die damit zusammenhängende Veränderung der Akteur*innenlandschaft haben dazu geführt, dass vor allem eine Vielzahl an neuen Nichtregierungs- bzw. zivilgesellschaftlichen Akteur*innen[21] (Castells 2008: 83) und zunehmend auch »inzivilen« Akteur*innen[22] (Sen 2007: 54ff) auf den Plan getreten sind. Die-

20 Dieses Modell soll keine Vollständigkeit präsentieren, sondern dient nur dazu, annäherungsweise einen Überblick über die Vielfalt der Strukturen der Global Governance zu bekommen, da diese zu einem späteren Zeitpunkt die Grundlage für einen Teil der Auswahl der Forschungsmaterialien darstellt.

21 Wie Manuel Castells hervorhebt sind es vor allem die abnehmenden Möglichkeiten national basierter politischer Systeme und Strukturen den sich global entfaltenden Problemen zu begegnen, weshalb es im Zuge der politischen Veränderungen unter anderem zur Entstehung einer globalen Zivilgesellschaft gekommen ist. Zivilgesellschaft bezeichnet im Allgemeinen eine Menge an unterschiedlichen und oft auch widersprüchlichen sowie auch in schon fast unvereinbarer Konkurrenz zueinander stehenden Formen an Organisationen und Handlungsweisen (Castells 2008: 83). Castells schlägt deshalb vor, idealtypisch vier Formen der Organisierung der Zivilgesellschaft zu unterscheiden (ebd.: 83ff): *1. Lokale zivilgesellschaftliche Akteur*innen, 2. Internationale Nichtregierungsorganisationen (INGOs), 3. Soziale Bewegungen, 4. Bewegung der öffentlichen Meinung* (siehe ausführliche Typenbeschreibungen unter: Castells 2008: 83–87).

22 Damit werden laut Sen diejenigen untergeordneten und am meisten ausgebeuteten Gruppen bezeichnet, welche rebellische Gemeinschaften aufbauen und dabei versuchen, sich nicht nur gegen staatliche und ökonomische Institutionen zu wehren, sondern ebenso gegen die durch die zivilgesellschaftlichen Akteur*innen errichteten Dominanzstrukturen, um auch diese zu untergraben. Ihre Arbeit, Motive und materiellen Ressourcen sind dabei um ein vielfaches begrenzter als die-

se neuen Akteur*innen fungieren nun als Vertreter*innen von Bedürfnissen, Interessen und Werten von Menschen und Gruppen an verschiedenen Enden der Welt. Einher geht damit, dass diese die Rolle der Regierung in der Beantwortung der Herausforderungen, die durch die Globalisierung und die strukturellen Transformationen entstanden ist, herausfordern und auch untergraben (Castells 2008: 83).

Die Debatte um Global Governance ist inzwischen auch aus den erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen nicht mehr wegzudenken. Immer mehr sind direkte und indirekte internationale Einflüsse auf nationale Bildungssysteme und -maßnahmen zu beobachten. Auch hier nimmt die Summe der internationalen und nationalen Entscheidungsträger*innen in den Aktivitäten der Gestaltung, Legitimation und Steuerung von Bildung zu (Amaral 2007: 158f). Das Konzept der Global Governance im Bildungsbereich kann dabei helfen »die Steuerungsmodi, neue Formen der Erbringung und Distribution von Bildungsdienstleistungen sowie das Aufkommen neuer – vornehmlich inter- und transnationaler – Akteure in der Gestaltung der Bildungspolitik« in den Blick von Untersuchungen zu bekommen (Amaral 2011a: 253). Auch die internationale Bildungsgestaltung findet zunehmend in einem komplexer werdenden Mehrebenensystem statt, »in dem viele Akteure und Akteurskonstellationen mit unterschiedlichen Verhandlungs- und Steuerungskapazitäten und unterschiedlichen Handlungslogiken« agieren. Dadurch nehmen auch die Instrumente der Koordination der internationalen Bildungsgestaltung vermehrt verschiedene Formen an (ebd.: 253).

3.3.2.2 Regimekennzeichen der Global Governance-Strukturen im Bildungsbereich

Seit 1990, dem Beginn der gegenwärtigen Phase der Globalisierung, gehört Bildungsgestaltung und -legitimation zunehmend zu den Kernaktivitäten von internationalen Regierungs- sowie Nicht-Regierungsorganisationen. Die Organisationen dieses Bereichs erfuhren in dieser Zeit sowohl einen quantitativen als auch einen qualitativen Wandel und üben gegenwärtig maßgeblich Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen aus. Das Spektrum reicht dabei inzwischen von inter- über supra- bis hin zu sub- und transnationalen Akteur*innen. Die »nationalstaatliche Bildungssouveränität«, als eines der zentralen Elemente der Autonomie und Souveränität des Nationalstaates und seiner Agenten, muss zunehmend mit den neuen Akteur*innen geteilt werden (Amaral 2011a: 258). Im Zuge der letzten Jahrhunderte haben sich universalisierte Prinzipien weltweit durchgesetzt, die heute als Basis des Denkens über Bildung und Erziehung fungieren. Dabei handelt es sich um eine Art Grundkonsens »über das Prinzip der ›perfectibilité‹ des Menschen, seine Fähigkeit und [sein] Bedürfnis zu lernen«, aber auch darüber, dass Bildung und Erziehung gegenwärtig »als Grundlage zur Existenzsicherung schlechthin« angesehen wird. Das soziale, kulturelle und ökonomische Leben einer Gesellschaft ist diesem Konsens nach grundlegend von Bildung abhängig. Durch die Anerkennung von Bildung als Menschen- und Bürgerrecht hat sie sich zumindest auf rechtlicher Ebene als allgemeine Normsetzung durchgesetzt. Auch die Idee der Universalisierung von Schule

---

jenigen der Zivilgesellschaft. Für Sen ist es wichtig die dynamischen Spannungen, die zwischen »zivilen« und »unzivilen« Gruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Position bestehen, stets mitzubedenken, zumal in der Zivilgesellschaft dominante Machtverhältnisse reproduziert werden (Sen 2007: 60ff).

weltweit als meritokratische Organisation, kann kaum noch bestritten werden (ebd.: 258). Fragen nach Qualität und Qualitätssicherung von Bildung sowie nach operativen Prozeduren für die Arbeit im Bildungsbereich stellen weltweit zunehmend die Grundlage für steigende Interaktionen zwischen den Akteuren dar. Aber auch »ein Konsens über die Grundlagen für die Formulierung und Legitimation von Bildungspolitik« dient der Rechtfertigung zum Austausch (ebd.: 258f).

Um die inter- und transnationale Gestaltung, Legitimation und Steuerung von Bildung angemessen beschreiben zu können, schlägt Amaral vor, zusätzlich zur analytischen Perspektive der Global Governance einige Erkenntnisse aus der Internationalen Regimetheorie hinzuzuziehen, da er zwischen Governance und Regimetheorie einige wichtige Schnittstellen ausmacht. Beiden Analyseperspektiven geht es um die formalen sowie informalen Regeln, nach denen ein Problem in einem spezifischen Feld wie z.B. der internationalen Bildungspolitik bearbeitet werden soll. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass Entscheidungen kollektiv in einem Umfeld vielfältiger Akteure und Organisationen, welche auf verschiedenen Ebenen verortet sind, getroffen werden, wodurch Fragen nach gegenseitiger Einflussnahme, Kontrolle und Konsensbildung in den Vordergrund rücken. Außerdem müssen auf allen Ebenen – von der Mikro- bis zur Makroebene – in Entscheidungsfindungsprozessen Kompetenzen und Rechenschaftspflichten geregelt werden (ebd.: 254). Zudem liegt beiden Strukturkonzepten zugrunde, dass sie auf das »›Fehlen‹ einer alles steuernden und kontrollierenden Instanz« verweisen, jedoch den Blick auf Kooperation in einem verworrenen internationalen System richten. Da Macht und Zwang nicht allen Beteiligten im gleichen Maße zur Verfügung stehen, liegt der Fokus bei beiden auf der Interaktion durch Verhandlung, Einflussnahme, Herstellung von Konsens und ähnlichen Prozessen (ebd.: 254). Schließlich geht es beiden Konzepten »um Vorstellungen darüber, wie das soziale Handeln unterschiedlicher Akteur*innen koordiniert wird« (ebd.: 254). Im Zuge dessen werden die beteiligten Akteure als mehr oder weniger autonom, jedoch zugleich als voneinander abhängig betrachtet, weshalb die Akteur*innen in jedem Fall in der Lage sind, sich wechselseitig zu beeinflussen (ebd.: 254).

Der Fachterminus »Internationale Regime«, der sich an die politikwissenschaftliche Diskussion anlehnt, wird sehr ambivalent verwendet. Grundlegend wird er dort zur Kennzeichnung von Internationalen Institutionen benutzt, welche sich durch Kooperationsbeziehungen zwischen Wettbewerbern bzw. die Schaffung solcher Beziehungen auszeichnen (ebd.: 255). In einem weiten Sinne werden *Internationale Regime* in der Politikwissenschaft definiert »as social institutions consisting of agreed upon principles, norms, rules, procedures and programs that govern the interactions of actors in specific issue areas.« (Levy et al. 1995 zit.n. Amaral 2011a: 255)

Im Bildungsbereich zeichnen sich Internationale Regime, so Amaral, jedoch weniger durch eine starke Staatszentrierung aus, als vielmehr über eine vermehrte Einbeziehung weiterer als wichtig erachteter Akteur*innen wie z.B. Internationale Organisationen, transnationale Akteur*innen oder nationale Organisationen mit internationalem Aufgabenbereich wie z.B. das *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwick-*

lung[23] (BMZ 2022). Jedoch ist, trotz der herausragenden Bedeutung inter- und transnationaler Akteur*innen für die Gestaltung der Präferenzen und Formulierung der nationalen Interessen im Bildungsbereich, die Rolle von Nationalstaaten nicht zu unterschätzen, da die Bildungsgestaltung, -legitimation und -steuerung letztendlich immer noch das Ergebnis nationaler politischer Prozesse ist (Amaral 2011a: 255), weshalb bildungsbezogene Veränderungsprozesse stets die national-politischen Prozesse mitdenken müssen. Erziehungswissenschaftliche Analysen der internationalen Bildungsgestaltung und -legitimation sollten deshalb »aufmerksam die unterschiedlichen Macht- und Interessendifferentiale der Akteure« berücksichtigen und die begrenzte Macht transnationaler Akteure und internationaler Organisationen im Bildungsbereich und ihr Einwirken auf nationale Kontexte anerkennen (ebd.: 256). Internationale Bildungsregime zeichnen sich zusammengefasst durch einen hohen Grad an Institutionalisierung und durch die Relevanz der drei zentralen Variablen Macht, Interesse und Wissen aus. Gleichzeitig sind sie jedoch durch den hohen Grad der Abhängigkeit der Akteur*innen und Akteur*innenebenen voneinander sowie ihr geteiltes Wissen in Form von Kognition, Ideen, Lernen, Normen, Konzepten etc. gekennzeichnet (ebd.: 256).

Internationale Regime im Bildungsbereich werden laut Amaral geschaffen, »um die Interaktionen ihrer Mitglieder (IOs, Staaten, NGOs etc.) in einem bestimmten Politikfeld zu orientieren; sie sind daher als Institutionen anzusehen, die das Handeln einer sozialen Praxis leiten« (Amaral 2011a: 256). Im Gegensatz zum »kooperativen Spiel« aufgrund hoher internationaler Interdependenz wie im Wirtschafts- und Handelsbereich, sind vielmehr

> »die intensivierte transnationale Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und anderen Bildungsexperten, der regelmäßige Austausch von Informationen (Statistiken, Vergleichsstudien, Rankings etc.) sowie die explosionsartige Verbreitung von ›konsensualem Wissen‹ über Bildung, über ihre Funktionen und Beiträge in modernen Gesellschaften und Formen der Produktion und Steuerung (Governance)« ausschlaggebende Faktoren für den »Regimebedarf« im Bildungsbereich (Amaral 2011a: 256).

Die Entstehung eines Internationalen Bildungsregimes ist vor allem durch drei Prozesse der Selbstgenerierung geprägt. Dazu gehört zunächst die »Selbstgenerierung durch Konvergenz der Erwartungen (durch *Institutionalisierung* geteilter Prinzipien und Normen, gegenseitige Anpassung usw.).« (Amaral 2011a: 257) Durch die mehr oder weniger bewusste Ausschöpfung der Möglichkeiten der Akteur*innen in der sozialen Praxis einer Schaffung einer sozialen Institution, werden Prozesse der Selbstgenerierung des Regimes gestärkt. Verfestigt wird der Prozess dann noch durch den intensiven Austausch von Informationen über Bildung sowie von Lernenden und Lehrenden zwischen den Mitgliedern des Regimes. Durch die notwendige Koordination des Austauschs wird eine Dynamik in Gang gesetzt, die die Institutionalisierung der Elemente des Regimes

23 Auch im Rahmen der Fallstudie spielt das BMZ am Rande eine wichtige Rolle, da es der Hauptfinanzgeber für den globalen zivilgesellschaftlichen Akteur DVV International darstellt (DVV-International 2019: 34), welche die Zeitschrift *Adult Education and Development* herausgibt, deren Ausgaben Teil des untersuchten Diskurskorpus sind.

vorantreibt, so weit, dass ab einem bestimmten Punkt die Elemente des Regimes nicht mehr hinterfragt und sie als gegeben angesehen werden (ebd.: 256f). Eine weitere wichtige Rolle in der Entstehung eines Internationalen Bildungsregimes spielt die *Verhandlung* (*um Konsens*) und der *Zwang*. Die in internationalen Bildungskonferenzen verabschiedeten Dokumente und Empfehlungen sowie die Vielzahl der »an internationalen Aktivitäten beteiligten (nationalen wie internationalen) Regierungs- wie Nicht-Regierungsorganisationen« tragen ebenso zu einem Druck zur Angleichung der Erwartungen der Mitglieder des Internationalen Bildungsregimes bei[24] (ebd.: 257). Neben der Angleichung der Erwartungen der Beteiligten im Feld internationaler Bildungspolitik sind auch »formale wie informale Elemente sowie mehr oder weniger konkrete Vorstellungen über prozessuale Verfahren der Zielerreichung« ausschlaggebend für die Entstehung eines Internationalen Bildungsregimes. Grundlegend lassen sich Internationale Bildungsregime auch als »tacit regime« klassifizieren, da sie sich durch einen »niedrigen Grad an Formalisierung«, jedoch einen »hohen Grad an Erwartungskonvergenz« auszeichnen (ebd.: 257f).

In Internationalen Bildungsregimen sind grundlegend drei Formen der Governance im Hinblick auf institutionalisierte Regelsysteme zu beobachten: *Agenda-Setting*, *Koordination* und die *Instrumente*. »Agenda-Setting bezieht sich auf die Fähigkeit von bestimmten Akteuren, neue Themen zu lancieren und mit bestimmten Inhalten zu füllen«, wohingegen *Koordination* die Fähigkeit bestimmter Akteur*innen beschreibt, Prozesse und Prozeduren zu koordinieren und dabei Einfluss auf das Ergebnis des politischen Prozesses zu nehmen. »Aufgrund ihrer Infrastruktur (Personal, Kommunikationskanäle, finanzielle Mittel für die Organisation von Konferenzen usw.)« haben diese Akteur*innen »die Möglichkeit, Prozesse zu beschleunigen, [zu] bremsen, [zu] forcieren oder auszurichten.« (ebd.: 259) Die dritte Form sind die eingesetzten *Instrumente* als direkte Mittel der Governance im Internationalen Bildungsregime, welche einen wesentlichen Effekt

24 Untersuchungen haben gezeigt, dass vor allem zwischen Internationalen und Nationalen Organisationen zunehmend auf der Ebene von Maßnahmen und Programmen eine Angleichung stattfindet, wie z.B. durch zentralisierte Curricula auf Grundlage von »Schlüsselkompetenzen« oder »Nachhaltigkeitszielen«, lebenslanges Lernen, professionalisierte Lehrer*innenbildung sowie zentrale und externe Evaluationssysteme etc. Bezugnehmend auf die Aktivitäten von Internationalen Organisationen ist wiederum ein deutlicher Fokus dieser auf die ökonomischen Aspekte von Bildung und Erziehung zu verzeichnen. Bildung gilt seit der Nachkriegszeit als ein wesentlicher »Schlüsselfaktor« für wirtschaftliche Entwicklung (Amaral 2011a: 257). Ebenso haben sich die Methoden und Verfahren der Begründung und Legitimation von Bildungspolitik über die Zeit stark vereinseitigt und verhärten sich vermehrt auf die Formel »evidence-based-research«, wodurch angeblich Bildungspolitik »entideologisiert« und die Bildungsforschung systematisiert werden soll (ebd.: 257). Trotz massiver internationaler Kritik stellt sie dennoch das Maß »angemessener« Forschung dar, weshalb auch kritisch von einem »methodologischen Fundamentalismus« gesprochen wird (ebd.: 261). Ein Resultat dieser Tendenz, wie Amaral feststellt, ist »die Abkehr von konkreten Inhalten zugunsten von (Schlüssel-)Kompetenzen und Qualifikationen sowie formalen Standards«, da diese innerhalb eines Internationalen Bildungsregimes die Messbarkeit absichert. Eine Verschiebung des Bildungsbegriffs auf fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten als »Schlüsselqualifikationen« für den Bedarf einer globalisierten Wirtschaft birgt die Gefahr einer Funktionalisierung und Reduktion von Bildung (ebd.: 262).

im Regime entfalten können, vor allem wenn sie den Schein eines »technisch« wertfreien Instruments annehmen, wodurch ansonsten kontrovers diskutierte Fragen umgangen werden können (ebd.: 259).

Durch die Herausbildung eines Grundkonsens über die Bedeutung von Bildung und Erziehung sowie ihre Funktionen, die ihnen für die Gesellschaften der Gegenwart zugeschrieben werden, kann davon ausgegangen werden, dass der Konsens auf inhaltlicher Ebene im weitesten Sinne als normativer Kern und als allgemeines Prinzip des Regimes gilt. In diesem Konsens sind allgemeingültige Beschreibungen, Zielvorstellungen sowie Muster der Zweck-Mittel-Relation dieses Politikfeldes enthalten. Dies hat in weitem Maße zur Folge, dass es zunehmend zu einer internationalen Angleichung auf ähnliche Maßnahmen und Programme kommt (ebd.: 259f). Allen voran durch die großen transnationalen und internationalen Akteur*innen, die sich an dem »global policy space« beteiligen, wird deutlich, dass es einen hohen Grad an inhaltlicher Kontinuität Internationaler Bildungsregime gibt. Die dabei hervorgebrachte »global development agenda« gesteht Bildung vermehrt eine hohe Bedeutung zu. Bildung wird hier als Garant für die Lösung sozialer und wirtschaftlicher Probleme und somit als einer der wichtigsten Faktoren für die Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen in der Globalisierung wie z.B. der Armutsbeseitigung betrachtet. Mit der Zunahme der Bedeutung für die Entwicklung von gesamtgesellschaftlichen Faktoren kommt es auch immer mehr zu Verbindungen des Bildungsbereichs zu anderen Politikbereichen, wie z.B. der Gesundheits-, Friedens- und Arbeitsmarktpolitik (ebd.: 260).

Im Zuge der letzten Jahre ist es auch zu einem veränderten Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Akteur*innen im bildungspolitischen Bereich gekommen. Diese Neuordnung des Kontextes hat die Verantwortlichkeiten und Kompetenzen zwischen beiden Akteur*innengruppen neu verteilt. Öffentlichen Akteur*innen kommt jetzt weniger die Rolle von Produzent*innen und Anbieter*innen von Gütern und Dienstleistungen zu, als vielmehr die der Vermittler*innen und Regulierer*innen von ökonomischen Aktivitäten. Strategien wie die Kostenreduktion durch Effizienzsteigerung mithilfe erhöhter Kontrolle und erhöhtem Management sowie durch Kostenverschiebung an andere Beteiligte wie private Investor*innen (Privatisierung, Private-Public Partnership) sind nur vor dem Hintergrund dieser Veränderung zu verstehen. Die steigende Rolle von Qualität und Leistungsmessung sowie die Wirksamkeitserhöhung von Bildungsprozessen ist ebenso eine Folge dessen (ebd.: 260f). Gerade diese Kennzeichen aufkommender internationaler Regimehaftigkeit haben die weltweite Bedeutung des Themas »Governance im Bildungsbereich« schlagartig innerhalb der letzten Jahre erhöht. Managementtechniken und -programme sickern somit immer mehr in institutionalisierte Regeln zur Organisation von Bildungsorganisationen und -prozessen unabhängig vom (nationalen) Kontext ein (ebd.: 261).

Die Erforschung internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation GB verlangt im Anschluss an diese komplexen Entwicklungen im Bildungsbereich die

> »Verschränkungen quer zu bildungspolitischen Ebenen (lokal, regional, national, [transnational], international, supranational) und gesellschaftlichen Sektoren (Wirtschaft, Soziales, [Kultur, Ökologie] etc.) unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure

(staatliche und nichtstaatliche) und ihrer Governance-Instrumente (direkte wie indirekte) und Themen« in den Blick der Analyse zu nehmen (Amaral 2015: 370).

Der analytische Fokus auf die diskursive Formation GB umfasst damit »die Gesamtheit aller politisch gestaltbaren Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf« bezüglich globaler Fragen inbegriffen ihrer Überschreitung geographischer Räume und Zuständigkeitsgrenzen und bezieht Betrachtungen über »die institutionellen, inhaltlichen und prozessualen Aspekte der Formulierung, Implementation und Bewertung« der Bildungsgestaltung und -legitimation GB mit ein (ebd.: 370). Die Untersuchung internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation der GB bringt mehrere Ebenen der Governance in den Zusammenhang und umschließt verschiedenste Akteur*innen und komplexe Akteur*innenkonstellationen globaler Bildungsbestrebungen. Gleichsam werden ihre Diskurse, ihre Themen und Durchsetzungsinstrumente ins Auge gefasst (ebd.: 370f).

3.3.3 Bildungsakteur*innen internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation in den Global Governance-Strukturen

Die Strukturen der Global Governance sind durch komplexe Akteur*innenkonstellationen gekennzeichnet. Nachfolgend sollen die verschiedenen Typen von Akteur*innengruppen und Organisationsformen der Global Governance vorgestellt werden deren Artikulationen in der unten aufgeführten Fallstudie (Kap. 6) die Untersuchungsgrundlage bilden. Damit soll einerseits deren Position im Feld der Global Governance im Bildungsbereich geklärt und die spätere Auswahl an bestehende Begriffe und Klassifikationen dieser institutionalisierten Gruppen angebunden werden. Gleichsam sollen somit die materiellen Dimensionen der jeweiligen unterschiedlich stark sedimentierten institutionalisierten Gruppen veranschaulicht und es soll Uneindeutigkeiten in der analytischen Begriffsverwendung vorgebeugt werden.

Organisationen im Allgemeinen können nach Ludger Pries als »relativ dauerhafte Kooperationsgefüge von Menschen« verstanden werden (Pries 2010: 73ff). Diese unterscheiden sich »durch drei Besonderheiten von anderen ›Gesellungsformen‹ wie etwa der Familie, einer sozialen Bewegung wie der Umweltbewegung oder den Zugehörigkeitserfahrungen zu einer nationalen, ethnischen oder kulturellen Bezugsgruppe« (ebd.: 73). Erstens haben Organisationen »mehr oder weniger klar definierte Ziele und Zwecke, die in der Regel im Laufe der Zeit durch die Mitglieder verändert werden« (ebd.: 73). Zweitens zeichnen sie sich »durch Ein- und Austritts- bzw. Mitgliedschaftsregeln und somit durch ein Innen-Außen-Verhältnis bzw. eine Organisation-Umwelt-Definition aus«. Drittens »haben sie mehr oder weniger bewusst gestaltete und gestaltbare Strukturen, Funktionen und Prozesse (von Arbeitsteilung, vertikaler und horizontaler Koordination, Verantwortungen und Kompetenzen etc.).« (ebd.: 73) Historisch betrachtet sind Organisationen im Vergleich zu Alltagswelten und Institutionen ein recht junges Phänomen (Pries 2015: 239).

In der hier vorliegenden Arbeit werden *Organisationen als Bildungsorganisationen* bezeichnet, wenn sie in ihrer Arbeit mit dem Erwerb, dem Angebot oder der Gestaltung von Bildung operieren. Etwas eingegrenzter handelt es sich insofern um eine Bildungsorganisation, wenn ihr hauptsächlicher, zumindest proklamierter Zweck in der Bereitstel-

lung eines Angebots, in Möglichkeiten des Erwerbes von Bildung oder in der Gestaltung von Bildungsfragen, -prozessen oder -programmatiken liegt. Allein die Öffentlichkeitsarbeit im Sinne einer informellen Bildung oder ein einmaliges Projekt als Bildungsangebot, lassen eine Organisation noch nicht zur Bildungsorganisation werden (Adick 2008a: 178f).

Die Forschungen zur internationalen Bildungsgestaltung haben gezeigt, dass es seit geraumer Zeit neue und erweiterte Potenziale der Einflussnahme und Mitgestaltung sowie eine »neue« Intensität der Aktivitäten und damit verbundene Implikationen für das Bildungswesen durch die »neuen« auf unterschiedlichen Ebenen verorteten Akteur*innen zusätzlich zu den Nationalstaaten im Bereich internationaler Bildungspolitik gibt. Diese Akteur*innen unterscheiden sich stark in ihren Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten, Interessen und Handlungslogiken, ihrer Reichweite und in den ihnen zur Verfügung stehenden Governance-Instrumenten. Ihre Einflusskraft ist dabei im Wesentlichen orts- und themenabhängig (Amaral 2015: 372). Aufgrund dieser erheblichen Unterschiede muss aus theoretisch-analytischer Perspektive zwischen verschiedenen *Typen* und ihrer *Reichweite* unterschieden werden.

Die für die Arbeit untersuchten Organisationen lassen sich grundlegend entlang ihres Hauptzwecks und entlang ihres ursprünglichen Charakters unterscheiden. Zunächst lassen sich entlang ihres Hauptzwecks *Profit-Organisationen* und *Non-Profitorganisationen* voneinander abgrenzen (Pries 2010: 73). Eine weitere wichtige Differenzierung lässt sich auch entlang ihres hauptsächlichen Charakters in *(internationale) gouvernementale Organisationen (IGO) bzw. Internationale Regierungsorganisationen (IROs)* und in (*Internationale/Transnationale*) *Non-Gouvernementale Organisationen (INGO bzw. NGO) bzw. Nichtregierungsorganisationen (NROs)* treffen (ebd.: 73). Hinzu kommen *nationale Organisationen mit einem internationalen Arbeitsauftrag*, wie z.B. das BMZ sowie *lokale Nichtregierungsorganisationen*, die zur Umsetzung internationaler Bildungspolitik herangezogen werden. Zunächst wird eine Unterscheidung entlang des hauptsächlichen Charakters dieser unterschiedlichen Organisationsformen vorgenommen.

3.3.3.1 Internationale Organisationen

Unter IROs werden »formale, durch den Zusammenschluss und Kompetenzdelegation von Nationalstaaten für bestimmte Zwecke gegründete Organisationen« verstanden (Amaral 2015: 373). Es handelt sich dabei um interstaatliche Organisationen, welche sich nach ihrer geographischen Reichweite (globale, regionale, subregionale) und nach ihren Aktivitätsbereichen und Zielsetzungen (universale oder bereichsspezifische) unterscheiden. In bestimmten Bereichen können einige IROs darüber hinaus den Charakter einer supranationalen Organisation annehmen, wie z.B. die *Europäische Union* oder die *Welthandelsorganisation* sie darstellen (ebd.: 373).

Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert spielen Internationale Organisationen eine zunehmend wichtigere Rolle in der Verbreitung institutionalisierter Bildungsprogrammatiken, normbesetzter Leitideen und Strukturmodelle. Sie bilden zudem eine*n der wichtigsten Vermittler*innen zwischen globaler Bildungsprogrammatik und nationalen Reformmaßnahmen. Außerdem »transportieren sie nationale Ausprägungen in den internationalen Diskurs und wirken damit auf transnationale Bildungspolitik zurück.« (Fuchs/Schriewer 2007: 145) In den Prozessen einer voranschreitenden Verflechtung in

Zeiten der Globalisierung kommt damit den Internationalen Organisationen eine zentrale Rolle zu. Dies hängt unter anderem mit den spezifischen Möglichkeiten Internationaler Organisationen zusammen, wie etwa der problemlosen Personenzirkulation sowie der Leichtigkeit des »innerorganisatorischen Wissenstransfers«, wodurch intensive Globalisierungseffekte hervorgerufen werden können (ebd.: 145).

Den Internationalen Organisationen im Bildungsbereich kommt ein hoher Grad an Aktivität in der internationalen Bildungsgestaltung zu. Hierzu gehören zunächst vor allem die Sonderorganisationen[25] der *Vereinten Nationen (VN) bzw. United Nations Organization (UNO)*, welche weltumspannende Aktivitäten vorweisen. Die höchste Aufmerksamkeit im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Bereich kommt dabei der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* zu (Amaral 2015: 373ff). Eine weitere Organisation der UNO, der eine wesentliche Aufgabe im Bildungsbereich zukommt, ist die *International Labour Organization (ILO)*. In der internationalen Debatte gibt es teilweise eine strikte Trennung zwischen *allgemeiner* und *beruflicher Bildung* bzw. *education* und *training*. Diese begriffliche Trennung spiegelt sich dann auch in der Aufgabenteilung der Internationalen Organisationen wieder, indem die *UNESCO* in erster Linie für *education* und die *ILO* für *training* zuständig ist (Tippelt 2010: 256). Eine weitere Organisation der *UNO* im Bildungsbereich ist der *United Nations Children's Fund (UNICEF)*. Er setzt sich hier vor allem für die Rechte auf Bildung von Kindern sowie für ihr Recht auf Bildung in Katastrophen-, Notfall- und Fluchtsituationen ein (UNICEF 2022). Darüber hinaus gibt es noch das *United Nations Development Programme (UNDP)*, das vor allem für die Finanzierung von Bildungsprojekten verantwortlich ist. Die Relevanz dieser Akteur*innen liegt vor allem in der »Verbreitung von Normen über Bildung« und in der Rolle und Bedeutung, die sie in der »praktischen (technischen) Unterstützung für die sog. Entwicklungsländer« einnehmen (Amaral 2015: 373). Des Weiteren gibt es noch die *Weltbank* oder *Weltbankgruppe* bzw. *World Bank*, die ihre bildungsgestalterische Ausrichtung mehr »an Humankapitaltheorien, der Kopplung von Bildungspolitik an fiskalischen Reformen wie d[en] Strukturanpassungsprogramme[n] der 1990er Jahre sowie der neoliberalen Agenda« orientiert (ebd.: 373).

Neben den Sonderorganisationen der UNO gibt es im Bereich internationaler Bildungsgestaltung noch weitere relevante Akteur*innen. Da ist zunächst die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Sie erstellt international-vergleichende Leistungsstudien (wie z.B. PISA), stellt »policy reviews« im Bildungsbereich bereit, organisiert und führt internationale Seminare und Kongresse durch und entwickelt und verbreitet internationale Bildungsindikatoren und -standards (ebd.: 373). Obwohl die OECD eine Internationale Organisation darstellt, steht die Mitgliedschaft nicht allen Ländern offen, sondern ein Beitritt orientiert sich vor allem an den strategischen Entscheidungen der OECD-Mitgliedsländer. Fokussiert werden nach eigenen Angaben hauptsächlich die »meisten hochentwickelten Wirtschaftsnationen« sowie sogenannte »Schwellenländer«. Zudem ist auch die *Europäische Kommission* in die Arbeit der Organisation involviert (OECD 2022).

25 Bei den Sonderorganisationen der UNO (Übersicht aller in: Bpb 2011) handelt es sich um »zwischenstaatliche Einrichtungen, die teils schon vor der Gründung der UN existierten und auf eigenständigen Verträgen fußen, denen die Staaten eigens beitreten können.« (Bpb 2011)

Zunehmende Relevanz in der internationalen Bildungsgestaltung erfahren aber auch supranationale Organisationen, wie die *Welthandelsorganisation (WTO)* und die *Europäische Union (EU)* mit ihrem Exekutivorgan, der *Europäischen Kommission*. Die WTO hat durch die Verabschiedung des *GATS-Abkommens (General Agreement on Trade and Services)* in der internationalen Bildungspolitik auf sich aufmerksam gemacht. Hier sind die Regulierungen im internationalen Handel mit (Bildungs-)Dienstleistungen sowie das Ziel der Liberalisierung dieser formuliert (Amaral 2015: 374). Wie Susan L. Robertson u.a. (Robertson 2006; Robertson/Bonal/Dale 2002) offenlegen, haben vor allem die wichtigsten Elemente des GATS, nämlich die Klauseln »Meistbegünstigung« und »innerstaatliche Regulierung« schwerwiegende Implikationen für die Bildungsgestaltung der unterzeichnenden Staaten (Amaral 2015: 374). Die EU wiederum konzentriert sich in erster Linie auf die Koordination bildungsgestalterischer Prozesse, wie z.B. den Bologna-Prozess und auf die Verbreitung spezifischer Agenden, wie z.B. Lebenslanges Lernen (ebd.: 374).

Deutlich werden sollte, dass Internationale Organisationen im Bildungsbereich stark unterschiedlich involviert sind und je nach *Typ* unterschiedliche *Reichweiten* ihrer Wirkungsmöglichkeiten ausbilden. Oft bleibt ihr Einfluss dabei nicht allein auf ihre Mitgliedsstaaten beschränkt. Aktivitäten von Akteur*innen wie der UNESCO oder der Weltbank sind dabei weltumspannend, wohingegen Akteure wie die EU oder die OECD sich geographisch, politisch oder wirtschaftlich auf vordefinierte Regionen beschränken. Bei allen handelt es sich jedoch »um Akteure, die in einem traditionellen Monopol und unter Prärogative des Staates stehenden Bereichs agieren« (ebd.: 374). Sie eröffnen neue »Arenen« in denen Bildungsgestaltung verhandelt wird (Robertson/Dale 2015), haben aber in der Regel keine direkten Einflussmöglichkeiten wie z.B. Vetorechte oder demokratisch legitimierte Mandate, sondern ihr Handeln ist stets abhängig von den Staaten, in denen sie agieren (Amaral 2015: 374). Fragen nach Einflussmöglichkeiten und Instrumenten hinsichtlich der Gestaltung von Bildung und Bildungspolitik dieser Akteur*innen müssen deshalb über neue analytische Perspektiven erschlossen werden.

3.3.3.2 Transnationale Akteur*innen und Organisationen

Auf einer übergeordneten Ebene muss zunächst von der *Gruppe der Transnationalen Akteur*innen (TA)* gesprochen werden. Damit wird ein breites Spektrum beschrieben, welches von Individuen, nichtstaatlichen Organisationen bis hin zu sozialen Bewegungen reicht. Dieses Spektrum umfasst so unterschiedliche Akteur*innen wie gemeinwohlorientierte Nichtregierungsorganisationen, multinationale Konzerne oder auch Interessengruppen[26] (Liese 2016: 480). TA sind sowohl Subjekte als auch Objekte ihres Politik- und Gestaltungsbereiches, da sie die inter- und transnationale Politik mitgestalten, jedoch zur selben Zeit Adressat*innen trans- und internationaler Regulierungen und Regulierungsbestrebungen sind (ebd.: 480). TA zeichnen sich durch ihren *nichtstaatlichen Charakter* und ihren *Aktionsradius* aus. Als Transnational gelten solche nichtstaatlichen

26 In den Debatten der internationalen Beziehungen werden inzwischen auch kriminelle und terroristische Vereinigungen dazu gezählt. Diese sind in der Betrachtung hier außen vor gelassen, da sie nicht als direkte Akteur*innen der internationalen Bildungsgestaltung gesehen werden (Liese 2016: 481).

Akteur*innen, die grenzüberschreitend politisch tätig sind. Das Attribut »nichtstaatlich« drückt hier eine weitestgehende Unabhängigkeit der Akteur*innen von staatlicher Kontrolle aus und verweist auf ihre Herkunft entweder aus der Zivilgesellschaft, dem Markt oder politischen Interessen. Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass diese Akteur*innen auch Unterstützung von staatlichen Stellen erhalten können. Trotz allem zeichnen sie sich in der Regel durch »ein großes Maß an Autonomie hinsichtlich ihrer Strukturen, Ressourcen, Entscheidungen und Aktivitäten« aus (ebd.: 480).

Transnationale Organisationen stellen eine spezifische Form des Spektrums der TA, als relativ dauerhafte Kooperationsgefüge von Menschen, dar. Weltweit sind inzwischen eine Vielzahl transnationaler Organisationen als Akteur*innen im Bildungsbereich aktiv. Neben staatlichen Organisationen (z.B. Bildungsministerien) und Internationalen Organisationen (z.B. UNESCO) haben diese zunehmend mehr Bedeutung in der internationalen Bildungspolitik und -gestaltung erlangt (Adick 2008a: 168). Christel Adick weist darauf hin, dass insbesondere »der von transnationalen Nichtregierungsorganisationen (NROs) betriebene Bildungstransfer in der Entwicklungszusammenarbeit« bisher wenig Beachtung gefunden hat:

> »Der Bedeutungsgewinn dieser nichtstaatlichen Organisationen im Vergleich zu nationalen Akteuren wie etwa Ministerien für internationale Entwicklung und Zusammenarbeit und Internationalen Organisationen wie UNESCO oder Weltbank sollte dazu führen, sich bei dem Thema transnationale Bildungsorganisationen auch in diesem Bereich kundig zu machen.« (ebd.: 169)

Transnationale Organisationen sind in einem weiten Sinne vor allem in »die in den Wirtschaftswissenschaften seit langem thematisierten ›transnational corporations‹ (TNCs)« und die aus thematischen Netzwerken und den sozialen Bewegungen hervorgegangenen transnationalen bzw. transstaatlichen »Bewegungsorganisationen«[27] wie z.B. Attac, OXFAM, Greenpeace, oder Amnesty International, zu unterscheiden (Adick 2008a: 178f; s. auch Faist 2000: 26–28). Die Grundlage ihrer Abgrenzung voneinander verläuft dabei entlang ihres Hauptzwecks in Erstere als *Profitorganisationen* und Zweitere als *Non-Profitorganisationen* (Pries 2010: 73). Erstere haben ihren Ursprung dabei zumeist in der Wirtschaft und richten ihr Handeln in der Regel an den Anforderungen des Marktes aus.[28] Sie bilden damit den grundlegenden Typus der *profitorientierten privatwirtschaftlichen Akteur*innen*. Letztere entspringen in vielen Fällen den Bestrebungen der Zivilgesellschaft, die zunehmend versucht, sich im Zuge der Globalisierung grenzüberschrei-

27 In der öffentlichen Diskussion und in der Fachwelt hat sich keine eindeutige Verwendung des Begriffs NGO durchgesetzt. Auch wenn hier eigentlich Internationale Gewerkschaften oder transnationale Gewerkschaftsgruppen mit hinzugezählt werden müssten, da auch sie aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sind (Toyka-Seid/Schneider 2022), werden Gewerkschaften in der hier vorliegenden Arbeit als Interessengruppe gefasst und nicht als NGO. Gewerkschaften können jedoch, wie im Fall der Bewegungsorganisation Attac durch GEW und Ver.di oder im Rahmen der Global Campaign for Education die Internationale Bildungsgewerkschaft Education International, Mitglied sein (Attac 2022; Global Campaign for Education 2022).

28 Beispielhaft dafür steht die *Global Business Coalition for Financing Education* in der hier vorliegenden Fallstudie.

tend zu organisieren und auf die globale Politik Einfluss zu nehmen. *Non-Profitorganisationen,* aus der Zivilgesellschaft kommend, werden deshalb auch als nicht am Profit orientierte Nichtregierungsorganisationen beschrieben (Liese 2016: 481; Bpb 2022). D.h. jedoch weder, dass Unternehmen stets gewinn- und nicht gemeinwohlorientiert handeln, noch dass Nichtregierungsorganisationen immer gemeinwohlorientiert sind und keine partikularen Interessen verfolgen (Liese 2016: 484). Trotz dieser Abgrenzung voneinander, so das Ergebnis vieler Studien, zeichnen sich Transnationale Organisationen nach Pries im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners »durch eine dezentrale Verteilungsstruktur und durch starke Koordinationsmechanismen aus.« (Pries 2015: 187f) Die beschriebenen Organisationen sind selbst Trägerinnen von Transnationalisierungsprozessen, da Vergesellschaftung, also das Soziale, durch transnationale Organisationen »eine ganz bestimmte – nämlich transnationale – grenzüberschreitende Form annehmen kann« (Pries 2010: 73f). Transnationalisierungsprozesse können zudem von verschiedenen Typen grenzüberschreitend tätiger Organisationen vorangetrieben werden (ebd.: 73f).

Transnational corporations (TNCs) bzw. privatwirtschaftliche Akteur*innen als Transnationale Organisationen können im weiten Sinne als »stark differenzierte grenzüberschreitende Organisationen mit Myriaden an intra-institutionellen Arbeitsteilungen« verstanden werden (Faist 2000: 28). Vor allem in den Jahren 1965 bis 1980 stieg die Zahl der TNCs stark an. Die Weltinvestitionsberichte der UN-Konferenz für Handel und Entwicklung (UNCTAD) verzeichneten 1970 noch 7000 TNCs, im Jahre 1997 bereits 50.000 und 2008 bereits 82.000 (Liese 2016: 485). In den 1970er Jahren wurden sie anfänglich als »Konglomerate, die von einem hochindustrialisierten Land als Basis heraus staatsübergreifend agierten«, begriffen, was ihnen dann auch die populäre Bezeichnung als sogenannte »Multis« einbrachte. Inzwischen werden sie vielmehr als transnationale bzw. »transstaatliche Wirtschaftsgiganten« aufgefasst, »die gewichtige politische Kraftfelder bilden«. Aus dieser Perspektive heraus ist auch ihre Bezeichnung als »global players« entstanden (Faist 2000: 28). Faist weist im Rückgriff auf Masataka Fujita jedoch darauf hin, dass transnationale Unternehmungen nicht ausschließlich im Feld riesiger Konzerne wie IBM oder Daimler-Chrysler stattfinden, sondern auch gerade im Rahmen interstaatlicher Süd-Nord-Migrationen sich zunehmend Chancen für mittelständische Unternehmen ergeben (Fujita 1998 nach; Faist 2000: 28). Im Bereich internationaler Politikforschung wird zunehmend danach gefragt, welchen Beitrag TNCs zur globalen, regionalen oder (sub-)staatlichen Ordnung in der Rolle als Governance-Akteur*innen leisten. Der Blick auf diese Akteur*innengruppe ist damit inzwischen in der Politikforschung von einer stärkeren Feinzeichnung geprägt, in dem ihr nicht grundlegend eine einheitliche Rolle im Globalisierungsprozess zugeschrieben wird (Liese 2016: 482). Es gilt hier also mit einer gewissen fragenden Vorsicht und Offenheit für eine Feinzeichnung an die international beabsichtigte politische Wirkung dieser Akteur*innengruppe heranzutreten.

Eine andere große Gruppe der transnationalen Organisationen bilden die *Nichtregierungsorganisationen (NGOs)*. In einem weitläufigen Verständnis umfasst dies »Organisationen, die nicht direkt von der Regierung kontrolliert werden und nicht profitorientiert sind.« (Liese 2016: 481) In bestimmten Fällen werden, Nichtregierungsorganisationen dann noch einmal in zwei weitere unterschiedliche Typen unterschieden. Zum einen in

dienstleistungsorientierte NGOs, welche in besonderem Maße auf materielle und finanzielle Ressourcen zur Durchführung ihrer Projekte angewiesen sind und zum anderen in *anwaltliche* bzw. *advokatorische NGOs,*[29] die stärker auf kognitive Ressourcen und politische Gelegenheitsstrukturen angewiesen sind (ebd.: 481). Der Verfasser hält für die vorliegende Arbeit eine solch strikte Unterscheidung nicht für sinnvoll, da in vielen NGOs gerade beide Handlungsausrichtungen zusammenfallen und die Durchführung von Projekten oft nicht ohne kognitive Ressourcen und politische Gelegenheitsstrukturen möglich ist.

Erstmals ließ sich zu Beginn der 1970er Jahre[30] ein deutlicher Anstieg[31] von international ausgerichteten NGOs beobachten. Nachdem sich in den 1980er Jahren die Zahl der NGOs bei 4500 eingependelt hatte, erfuhr die Zahl der NGOs mit dem Ende der Blockkonfrontation und der damit einhergehenden Neugestaltung der internationalen Politik einen erneuten und rasanten Anstieg. Die neuen Möglichkeiten der Beteiligung von NGOs an den Weltkonferenzen der Vereinten Nationen (VN), die ihren Anfang bei der Konferenz über Umwelt und Entwicklung (UNCED) im Jahre 1992 in Rio de Janeiro nahmen, führten zu einer neuen Stellung und Akzeptanz der NGOs und durch ihre Mitarbeit, Expertise und Lobbytätigkeit stetig zu ihrer steigenden Bedeutung. So erhöhte sich ihre Anzahl noch einmal von 4.620 im Jahre 1991 auf 8.976 im Jahre 2015 (Bpb 2022).

Es ist strikt davor zu warnen, NGOs grundlegend als progressive Organisationen zu deuten, welche ausschließlich zur »verbesserten transnationalen aber auch zwischenstaatlichen Kooperation beitragen können.« Studien haben gezeigt, dass es auch NGOs gibt, die sich ausschließlich für partikulare Interessen und konservative Ziele einsetzen[32] (Liese 2016: 481). Auch Erwartungen einer stärkeren Demokratisierung, mehr Transparenz und Rechenschaftspflicht, die sich durch die Annahme ergeben, dass eine Beteiligung von NGOs zu einer stärkeren Beteiligung der Bürger*innen führt, sind zu hinterfragen. Beteiligungsmuster von NGOs fallen je nach Politikfeld, Phase im Politikzyklus und Herkunftsregion sehr unterschiedlich aus. Im Politikfeld der Entwicklungszusammenarbeit ist eine Beteiligung üblicher als im Bereich der Sicherheit. Zudem sind NGOs »in den zentralen Phasen des Politikzyklus (Entscheidungsfindung) […] weniger beteiligt als in den frühen (Agendasetzen, Analyse) oder späten (Implementierung) Phasen.« (ebd.: 481f) Vor allem im Hinblick auf die *Nord-Süd-Beziehungen* gibt es starke Divergenzen. Zum einen sind NGOs aus dem Globalen Süden vollkommen unterrepräsentiert und

29 NGOs sind als advokatorisch zu bezeichnen, wenn sie im Prozess der politischen Willensbildung vor allem die Artikulationsfunktion übernehmen. Dies erreichen NGOs durch Themensetzung in Medien, der politischen Vertretung von Interessen über nationale Grenzen hinweg sowie durch konkrete Projektarbeit (Bpb 2022).

30 Mit der Anti-Slavery-Society, die sich als Menschenrechtsorganisation für die Abschaffung der Sklaverei einsetzte, gründete sich 1839 bereits der erste Protagonist der NGOs. 1863 kam dann mit dem Internationalen Komitee des Roten Kreuzes die erste weltweite humanitäre Organisation hinzu (Bpb 2022).

31 Das Yearbook of International Organizations gibt an, das im Jahre 1951 832 und im Jahre 1972 bereits 3.733 internationale NGOs zu verzeichnen waren. Dies hing mit einem Einsatz des Wirtschafts- und Sozialrats der VN 1970 zusammen (ECOSOC), der für die VN-Konferenz über die menschliche Umwelt 1972 in Stockholm erstmals die Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen im VN-Komplex erwirkte (Liese 2016: 485).

32 Zu dieser Problematik ausführlicher vor allem im Kontext der Postkolonialität, siehe Sen 2007.

zum anderen sind die Partizipationschancen von Bürger*innen aus dem Globalen Süden stark eingeschränkt, da es kaum ressourcenstarke und professionalisierte NGOs gibt, die nicht vom Norden abhängig sind. Auch wenn NGOs Ideen und Positionen vertreten mögen und nicht einzelne Mitglieder oder ganze Bevölkerungen, so scheint die zugrundeliegende Problematik der Repräsentanz einer Elite, die die strukturelle Ungleichheit von Klasse, Gender, Religion, Ethnizität etc. reproduziert, auch mit ihnen verstrickt (ebd.: 482).

Die wohl detaillierteste und anschaulichste Typologisierung transnationaler Organisationen im Bildungsbereich hat bisher Christel Adick vorgelegt. Adick unterscheidet dabei vier Typen transnationaler Bildungsorganisationen. Sie unterscheidet dabei *Transnationale Bildungsunternehmen, Transnationale Bildungsorganisationen im Bildungswesen eigener Art, Transnationale Bildungsorganisationen im Migrationsbereich* sowie *Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen* (Adick 2008a: 183). Von diesen ist für die vorliegende Arbeit zur Analyse internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation im Kontext Globaler Bildung vor allem die letzte Kategorie Transnationaler Bildungsorganisationen von Bedeutung.

Unter der Kategorie *Transnationale advokatorische Bildungsorganisationen* versteht Adick in einem weiten Sinne

> »solche Organisationen, die eine grenzüberschreitende Vermittlung von Bildung unter Berufung auf allgemeine Menschenrechte – hier: das universale Recht auf Bildung – betreiben. In der Regel handelt es sich um Organisationen, in denen in den sogenannten Industrieländern für die (angeblichen) Bildungsinteressen der sogenannten Entwicklungsländer geworben wird, Lobbyarbeit betrieben wird und Spendengelder gesammelt werden. Diese Aktivitäten führen dann dazu, dass in den Entwicklungsländern Schulen gebaut, Bildungsprogramme implementiert, Lehrpersonen ausgebildet oder Stipendien vergeben werden. Die Legitimation für diese anwaltliche Vertretung von Bildungsinteressen anderer – wenn hier nicht sogar von externer Einflussnahme gesprochen werden muss – resultiert aus einer internationalen zivilgesellschaftlichen Interessenswahrnehmung. Diese Organisationen verkörpern einen Teil der globalen Zivilgesellschaft, die als eigenständige Kraft neben den nationalen Regierungs- und den internationalen (zwischenstaatlichen) Organisationen auch im Bildungsbereich immer mehr Einfluss gewonnen hat.« (Adick 2008a: 191)

Die Verbreitung dieses Typs von Bildungsorganisation steht historisch in einem engen Zusammenhang mit den Versuchen, die die UNO und ihre Sonderorganisationen wie UNESCO, UNICEF, ECOSOC und CEDAW etc. seit der Deklaration der Menschenrechte im Dezember 1948 im Hinblick auf das »Recht auf Bildung« für jede Person (Art. 26, 1–3) unternommen haben. Da die Versuche seit den verabschiedeten Resolutionen nicht die gewünschten Ergebnisse brachten, erfolgte im Jahr *1990* der erste *EFA-Kongress in Jomtien (Thailand)*, welcher von UNESCO, UNICEF, der Weltbank und UNDP organisiert worden war (Adick 2008a: 191; Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 4). Die Regierungsdelegationen faktisch aller Länder dieser Welt entschieden sich dort, ein »universelles Recht auf Bildung« nicht nur zu deklarieren, sondern auch zu verwirklichen. Bereits zehn Jahre später im Jahr 2000 in Dakar (Senegal) auf dem *WEF* musste festgestellt werden, dass auch diese Ziele verfehlt worden waren, weshalb dort die Ziele überarbeitet und spezifiziert

wurden. Ein Teil davon ist damals in die *MDGs* eingegangen, insbesondere das universelle Grundschulrecht und die Förderung von Gendergleichheit. Zudem ist in dem Jahr die Vereinbarung über ein weltweites Bildungsmonitoring beschlossen worden, welches in regelmäßigen Abständen zum Entwicklungsstand der Länder in der Annäherung der Ziele Bericht erstattet. Dieses wurde zunächst seit 2002 von der UNESCO als Leitorganisation des EFA-Prozesses unter dem Namen *Global Monitoring Report (GMR)* veröffentlicht (Adick 2008a: 191; Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015: 4). Seit 2016 wird dieser inzwischen unter dem Namen *Global Education Monitoring Report (GEM Report)* herausgegeben. Dies hängt mit der weiteren Erneuerung, Spezifikation und Anpassung der Ziele des EFA-Prozesses im Anschluss an das *World Education Forum* in *Incheon (Thailand)*, auf dem die *Education 2030 Agenda* verabschiedet wurde, zusammen. Die neuen Ziele kursieren seit 2016 als Teil der *Sustainable Development Goals* unter dem *SDG 4* und fokussieren eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung sowie die Förderung Lebenslangen Lernens (Langthaler 2015; UNESCO 2020a). Gleichzeitig wurde in Incheon auch die Unterstützung für die Implementierung des Globalen Bildungsprogramms über *Education für Sustainable Development (ESD)* zugesichert (Paul 2015).

Transnationale Bildungsorganisationen erhielten seit dem Beginn des EFA-Prozesses 1990 einen erheblichen Bedeutungsgewinn. Auf der Konferenz in Jomtien, spielten NGOs noch eine relativ beiläufige Rolle, jedoch waren sie bereits in Dakar nicht nur in einer höheren Zahl vertreten, sondern sie stellten inzwischen auch einen konstitutiven Bestandteil des Konferenzprogramms dar. In Dakar veränderte sich die Organisationsform unter NGOs, in dem sie anfingen Netzwerke zu bilden, mithilfe derer sie ihren Einfluss auf staatliche und internationale Akteur*innen ausweiten wollten (Adick 2008a: 191). Wie Mundy und Murpy (2001) erhellend darstellen, wird in der Forschung im Hinblick auf diese Organisationsform der globalen Zivilgesellschaft auch von »transnational advocacy networks« gesprochen (Mundy/Murphy 2001: 85f; nach Adick 2008a: 192).

Eines der wohl bekanntesten Beispiele für solch ein »transnational advocacy network« im Bildungsbereich stellt die *Global Campaign for Education* dar, welche im Jahr 1999 in Vorbereitung zur Konferenz in Dakar unter der Federführung von OXFAM[33] gegründet wurde. Sie setzt sich aus mehreren großen grenzüberschreitenden, in Bildungsangelegenheiten aktiven NGOs wie *OXFAM, Education International, Action Aid* und *Global March against Child Labour* und einer Vielzahl von NGO-Koalitionen aus dem Politisch Globalen Süden wie der *African NGO Coalition, Campaign for Popular Education (Bangladesh), Citizen's Education Initiative India* oder dem *Consultation of Adult Education in Latin America (Mexiko)*

33 OXFAM, eine der größten und bekanntesten NGOs, ist in den 1940er Jahren in Großbritannien gegründet worden. 1995 haben sich dann verschiedenste NGOs zu OXFAM International zusammengeschlossen, welche aus relativ autonomen Mitgliederorganisationen besteht, die in über 19 Ländern verteilt sind. Heute ist die NGO in mehr als 90 Ländern aktiv, um sich gegen Armut und Ungerechtigkeiten unter anderem mithilfe von Bildungsarbeit einzusetzen (Oxfam International 2022a). Die Macht von OXFAM Themen und Agenden zu beeinflussen, ist nicht zu unterschätzen. Hier sei erwähnt, dass das später in der Fallstudie herausgearbeitete Konzept einer Bildung für *citizenship* in globaler Dimension, welches einen Knotenpunkt der untesuchten hegemonialen Formation bildet, initial von OXFAM stammt. Es wurde erstmalig 1997 in den internationalen Diskurs eingebracht. 2012 wurde es dann durch den UN-Generalsekretär Ban Ki-moon auf die oberste Agenda der UN gesetzt (Oxfam 2015: 4).

zusammen (Adick 2008a: 191f; Mundy/Murphy 2001: 104–114). Die in dem Netzwerk aktiven NGOs stellen Beispiele für sogenannte transnationale advokatorische Bildungsorganisationen dar.

Nach Christel Adick betreiben transnationale advokatorische Bildungsorganisationen in der Regel in einer zweigeteilten Hinsicht »Entwicklungspädagogik«. Im Globalen Norden ist sie entweder charakterisiert durch eine entwicklungspolitische Bildung informeller Art z.B. durch medienaktivistische Aufklärungsarbeit für »Bildung« in den Ländern des Politisch Globalen Südens oder durch nonformale bis hin zu formaler Bildung, in dem sie Bildungsprojekte oder Bildungs- und Unterrichtsmaterialien für die schulische und außerschulische Bildung anbieten. Darüber hinaus initiieren sie auch stellenweise »stark koordinierte evidenzbasierte Lobbykampagnen an der Grenze zu einer engagierten Bildungsforschung« (Adick 2008a: 192). Auf der anderen Seite sind sie auch im Globalen Süden aktiv und fördern dort »entsprechende Bildungsprojekte und verbreiten dabei die von ihnen favorisierten Vorstellungen von besonders entwicklungsrelevanten und daher »richtigen« Bildungskonzeptionen einschließlich Lehrmaterialien, womit sie durchaus in nationale und internationale Belange eingreifen«, wie Christel Adick schreibt (ebd.: 192). Aufgrund ihres dualen Konzepts von Bildung, indem sie im Globalen Norden »assistenzialistische Motive« verbreiten und im Süden eine »paternalistische Einflussnahme« verüben, steht ihnen Adick zufolge eine eigenständige Kategorie als transnationale Bildungsorganisation zu (ebd.: 192f). Im Unterschied zu Bildungsunternehmen mögen bei ihnen zwar auch »ökonomische Effizienzgesichtspunkte« eine Rolle spielen, z.B. in der adäquaten Verwendung der Spendengelder, jedoch bilden hier gleichzeitig Kriterien wie ethisch-politische Vorstellungen, das Menschenrecht auf Bildung und ein spezifisches Verhältnis zur Praxis der Hilfe eine wichtige Basis ihrer Legitimation (ebd.: 193).

3.3.3.3 Lokale zivilgesellschaftliche Akteur*innen in der internationalen Bildungsgestaltung

*Lokale zivilgesellschaftliche Akteur*innen* stellen Akteur*innen dar, die lokale oder sektorale Interessen, aber auch spezifische Werte gegen oder über einen bestimmten formalen politischen Prozess hinaus vertreten. Beispiele für diesen Teilbereich der Zivilgesellschaft umfassen Formen wie Graswurzelorganisationen, Stadtteil-Organisationen (Community-Organizations), Gewerkschaften, Interessengruppen, Religiöse Gruppen und Bürger*innenvereinigungen etc. (Toyka-Seid/Schneider 2022). Diese Formen der zivilgesellschaftlichen Organisation stellen eine bereits traditionelle soziale Praxis in allen Gesellschaften dar. Die Situation, die Beschaffenheit und Organisation solcher Gruppen unterscheidet sich weitläufig je nach Nationalstaat und Region (Castells 2008: 83). Vor allem der Ausgangspunkt und die Motivation für derart soziale Organisationen variieren je nach nationalstaatlicher oder regionaler Verfasstheit: Religiöse, ethnische, ökologische oder feministische Gruppen sowie studentische Bewegungen, aber auch kriminelle Organisationen können kollektive Handlungsmöglichkeiten oder Mobilisierungen für jeweilige unterstützende Strukturen vor Ort darstellen. Sie treten überall dort auf, wo Verschiebungen vom institutionellen politischen System hin zu informellen oder formellen Zusammenschlüssen zu beobachten sind (ebd.: 84). Auch sie zeichnen sich durch ihren Charakter der Nichtstaatlichkeit aus und sind deshalb ebenso in den Bereich der NGOs

einzuordnen. Der Unterschied zu den weiter oben diskutierten INGOs liegt dabei in ihrer Reichweite. Obwohl sie gegebenfalls globale Thematiken aufgreifen, liegen ihre Einflussmöglichkeiten wiederum in einem lokal beschränkten Bereich und wirken im Gegensatz zu INGOs nicht grenzüberschreitend.

Im Bereich der GB gibt es weltweit eine Vielzahl an Bildungsorganisationen, die dem Bereich lokaler NGOs zuzurechnen sind. Allein in Deutschland welches beispielhaft für den *Globalen Norden* steht, vertritt die *Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e.V.* rund 10.000 lokale entwicklungspolitische Organisationen, von denen ein beträchtlicher Teil in die nationale und transnationale Bildungsarbeit involviert ist (agl 2022). Auch im Globalen Süden ist es in den letzten Jahren zu einem erhöhten Wachstum lokaler NGOs im Bildungsbereich gekommen. Dies hängt vor allem mit der wechselnden Strategie vieler großer Geber*innenorganisationen zusammen, welche zunehmend versuchen ihre Bildungsprogrammatiken über lokale NGOs in formalen und non-formalen Kontexten zu implementieren. Lokale NGOs begrenzen ihre Arbeit im Bildungsbereich dabei nicht ausschließlich auf dienstleistungsorientierte Bildungsaktivitäten. Ebenso sind viele gleichzeitig in advokatorische Tätigkeiten für Bildungsreformen, aber auch – individuell oder in Netzwerken – in die bildungspolitischen Dialoge in den Ländern, in denen sie arbeiten, involviert (Miller-Grandvaux/Welmond/Wolf 2002: 12). Auch hier hat vor allem der schon bereits erwähnte *EFA*-Prozess die Rolle lokaler NGOs als alternative Bildungsanbieter*innen, -innovator*innen, – advokat*innen sowie -politische Dialogpartner*innen eingeläutet und entschieden gestärkt (ebd.: 12).

Argumente, die für die wachsende Bedeutung von lokalen NGOs im Bildungsbereich oft angeführt werden, bestehen darin, dass sie auf dem »community-level« arbeiten und deshalb stärker gesellschaftlichen Wandel bewirken können, als große Akteur*innen. Zudem können sie besser die Anliegen der lokalen Zivilgesellschaft repräsentieren und bündeln. Eigenschaften, welche viele für entscheidend für Prozesse der Demokratisierung und der Nachhaltigkeit halten, da sie hierfür schlichtweg die »effizienteren« Partner*innen sind (ebd.: 12). Wie sich die lokalen NGOs in den jeweiligen Ländern entwickeln, ist dabei jedoch im Wesentlichen von den politischen, sozialen und ökonomischen Realitäten des Landes abhängig: von der Art der demokratischen Tradition, den politischen und sozialen Stabilitäten und den zur Verfügung stehenden (ökonomischen) Ressourcen (ebd.: 13). Trotz allem können sie bei Ausschöpfung ihrer Möglichkeiten als wichtige Impulsgeber*innen für Alternativen, gesellschaftliche Veränderung und die Ausweitung einer Demokratisierung von unten (an allen Enden der Welt) in Bezug auf globale sozial-ökologische Gerechtigkeit betrachtet werden (bspw. Singh/Kulkarni/Pathak 2018: 115ff; Nicaragua e.V. 2020).

4. Hegemonie- und Diskurstheorie als Werkzeugkasten für politische Analysen

Nachdem zuvor der Forschungsgegenstand der GB und seine zu betrachtenden Handlungsebenen und die Akteur*innenstrukturen und -konstellationen vorgestellt wurden, werden in Kapitel 4 nachfolgend die Forschungsrichtung der Diskursanalyse als neues Instrument für die Erziehungswissenschaft, die damit verbundene Neukonzeption der Frage nach Identität sowie der umfangreiche Werkzeugkasten der hegemonietheoretisch gefassten Form der Diskursanalyse nach Laclau und Mouffe, dargelegt. So gesehen wird in diesem Kapitel die theoretische Einbettung und die theoretischen Konzepte herausgearbeitet, anhand derer der Gegenstand der GB im Rahmen einer Fallstudie (Kap. 6) untersucht werden soll.

Dazu wird zuvorderst der »Cultural Turn« und dessen Politisierung durch die Cultural Studies unter 4.1 beschrieben, wodurch eine Hinwendung zu theoretischen Konzepten wie Diskurs, Artikulation und Hegemonie ermöglicht wurde. Diese theoretischen Konzepte hatten Auswirkungen auf die Möglichkeiten von Forschungspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zur Verortung der hier spezifisch zur Anwendung kommenden Hegemonie- und Diskurstheorie wird in Kapitel 4.2 zunächst eine Einordnung in ein mögliches idealtypisches Klassifikationsschema der Strömungen von Diskurs- und Hegemonietheorien vorgenommen. Damit soll zudem deutlich werden, dass Diskurs- sowie Hegemonietheorien ein äußerst heterogenes Feld darstellen, deren jeweilige theoretische Ausrichtung unterschiedliche Konsequenzen für die Forschungspraxis hat. Darauf folgend wird die gegenwärtige Stellung von Diskursanalysen in der Erziehungswissenschaft geklärt. Da die Frage nach der Identität im Zentrum der Untersuchung steht und diese durch die Rezeption diskurs- und hegemonietheoretischer Ansätze eine Neukonzeption erfahren hat, erörtert das Unterkapitel 4.3 eine Übersicht über den Verlauf der Debatte um Identität seit ihrer Entstehung. Damit soll die charakteristische Verwendung des Begriffs in der Forschungsarbeit theoretisch geschärft und von anderen Verwendungsweisen abgegrenzt werden.

Der Hauptteil des Kapitels ist der Darstellung der Hegemonie- und Diskurstheorie nach Ernesto Laclau und Chantal Mouffe gewidmet. Mit diesen Theorien entwickelten sie eine »poststrukturalistisch informierte politische Theorie« (Marchart 2013b: 7), die

auch als eine »umfassende Gesellschaftstheorie« (Wullweber 2014a: 29) neuen Typs angesehen wird. Mit ihrem theoretischen Werkzeugkasten lassen sich zu erforschende Gegenstände und Strukturen in ihrer diskursiven Verfasstheit erkennen. Damit geht eine Skepsis gegenüber vermeintlich geschlossenen und unveränderbaren »Totalitäten« einher. So können sich sozial bzw. gesellschaftlich konstruierte Identitäten – so z.B. die Übereinstimmung mit einem Ideal einer bestimmten Praxis der GB und den Schlussfolgerungen daraus – nicht auf ein festes unverrückbares Fundament gründen, sondern basieren stets auf hegemonialen Fixierungen von Diskursen, weshalb jegliche Idealvorstellungen stets umkämpft bleiben. Der theoretische Werkzeugkasten ermöglicht, die diskursive Verfasstheit des Forschungsgegenstandes aufzuschlüsseln, die Prozesse ihrer hegemonialen Fixierungen zu verdeutlichen und die damit einhergehenden Auseinandersetzungen zu erkennen. Abschließend wird die gesellschaftspolitische Relevanz der Diskurstheorie geklärt.

In zweierlei Hinsicht bildet die Diskurstheorie damit den Ausgangspunkt für die darauffolgenden Kapitel: Erstens für die Überlegungen einer daraus abzuleitenden Operationalisierung der Diskurstheorie für die Forschung (Kap. 5), zweitens liefert sie die Konzepte und Logiken zur Erforschung des empirischen Materials in der Fallstudie und verleiht zudem der Studie ihre Struktur (Kap. 6).

4.1 Der Cultural Turn erreicht die Erziehungswissenschaften

4.1.1 Cultural Turn

Unter dem Label »Cultural Turn« wird seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine Tendenz beschrieben, die in vielen Disziplinen der Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften dazu geführt hat, »sich gezielt der Analyse kultureller Bedeutungen und symbolischer Ordnungen zuzuwenden.« (Bachmann-Medick 2019) In Teilen ging damit die Einsicht einher, das Kulturelle nicht mehr einfach nur »als ›sanfte‹ Seite vorgeblich ›harter‹ sozialer Strukturen und Funktionen« zu betrachten, sondern vielmehr die Eigenwertigkeit des Kulturellen anzuerkennen (Marchart 2018: 17). Wichtig ist jedoch hervorzuheben, dass der Cultural Turn in den Geistes- und Sozialwissenschaften »nur partiell und nur in bestimmten Subdisziplinen[1] oder von engen personellen Fraktionen dieser Disziplinen vollzogen« wurde (ebd.: 18). Gleichsam ist der Cultural Turn unterschiedlicher Disziplinen nicht synchron geschehen, sondern eher unter den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Disziplinen. Das Eintreten eines Cultural Turns ist damit nur unter Vorbehalt für den Mainstream der Geistes- und Sozialwissenschaften zu diagnostizieren, da »das dominierende Paradigma in der Gesellschaftsanalyse weiterhin szientistischen Modellen und Annahmen folgt« (ebd.: 18). Spezifisch für die Erziehungswissenschaft hat Michael Wimmer einen programmatischen Versuch vorgelegt, eine Auseinandersetzung mit dem Cultural Turn im Sinne einer »Pädagogik als Kulturwissen-

1 Spezifisch für die Erziehungswissenschaft hat Michael Wimmer eine Auseinandersetzung mit der »kulturellen Wende« im Sinne einer »Pädagogik als Kulturwissenschaft« vorgelegt (Wimmer 2002).

schaft« anzustoßen. Er zielt dabei nicht auf eine Wiederbelebung der »Kulturpädagogik«, sondern auf die Erneuerung der Erziehungswissenschaft als interdisziplinär verfasste Praxiswissenschaft, in dem sie sich interpretativer und diskursanalytischer Verfahren zur empirischen Untersuchung von pädagogischen Interaktionen und Institutionen bewusst wird und diese an ethischen und politischen Fragen der Alterität, Differenz und Gerechtigkeit orientiert (Wimmer 2002).

Zudem ist es äußerst fragwürdig von »einem herausgehobenen Cultural Turn« zu sprechen, denn vielmehr handelt es sich wie Bachmann-Medick betont, um eine »Vielzahl und Verschiedenheit der Cultural Turns«, womit eher auf eine Pluralisierung der Entwicklung der Geistes- und Sozialwissenschaften verwiesen sein sollte (Bachmann-Medick 2019). Der grundlegende Ausgangs- und Bezugspunkt all dieser »Turns« ist zunächst der sogenannte »Linguistic Turn«, der aus der Sprachphilosophie des 20. Jahrhunderts hervorgegangen ist, da hier die »Sprachabhängigkeit jeglicher Erkenntnis« betont wird (ebd.). Der Ausdruck »Linguistic Turn« erlangte durch eine von Richard Rorty herausgegebene Anthologie – erstveröffentlicht im Jahre 1967 – an Bekanntheit (Rorty 1992). Mit seiner »Grundlegungsfunktion von Sprache als unhintergehbarer Basis aller Wirklichkeitswahrnehmung« (Bachmann-Medick 2019) leitete dieser einen wesentlichen Orientierungswechsel nach und nach in weiten Teilen der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften ein und kann damit auch als »Mega-Turn« bezeichnet werden (Bachmann-Medick 2016: 21–23). Dieser »bahnbrechende Orientierungswechsel« der letzten Jahrzehnte, der durch diesen »Mega-Turn« ausgelöst wurde, ist inzwischen übergegangen in eine Vervielfältigung der Cultural Turns, die auf die Weiterentwicklung der angestoßenen Wende, aber auch wegen der durch die Sprach-Fixierung der Turns ausgeblendeten Dimensionen auf eine Wiederkehr des Verdrängten hinweist. So wurden und werden unter anderem verdrängte Dimensionen wie Kultur, Geschichte und Materialität zunehmend neu in die Betrachtung gerückt. Daraus folgend ist es in den letzten Jahrzehnten zu einer entsprechenden Neufokussierung der Forschung quer durch fast alle Disziplinen gekommen (Bachmann-Medick 2019). Zu der daraus resultierenden Spirale an »Cultural Turns« gehören unter anderem der Interpretive Turn, der Ethical Turn, der Spatial Turn, der Materialist Turn, der Postcolonial Turn oder der Political Turn usw., um nur einige wenige zu nennen.

Die damit bezeichneten Umbruchprozesse in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in der Erziehungswissenschaft müssen jedoch ihr Potenzial als »radikale Interventionen« stets erst noch beweisen. Diese müssen sich daran messen, inwiefern sie es schaffen theoretisch-konzeptuelle Wendungen in konkrete empirische Forschungsarbeit in den unterschiedlichen Disziplinen – im Sinne inhaltlich und methodisch weiterführender Forschungsimpulse – einzubringen, wie Bachmann-Medick betont. Gelingen jedoch solche weiterführenden Forschungsimpulse, besteht die Chance die Traditions- und Disziplinensicherheit des Mainstreams der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften abzulösen (Bachmann-Medick 2016: 32; 2019). Dies gilt allen voran in der (Internationalen und Interkulturell Vergleichenden) Erziehungswissenschaft gegenüber dem, was sich zumeist immer noch in Formen eines »nationalstaatlichen Paradigma[s]« (Adick 2005: 244ff) und der Reduzierung von Bildung auf »Funktionalität« sowie

der Ausblendung des »paradoxalen Vollzugs«[2] ausdrückt (Wimmer 2002: 113–116, 119). Nachfolgend soll »die Bedeutung der gegenwärtigen Transformationsprozesse für das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaften [sic!]« erfasst werden (ebd.: 114), da eine sich als kritisch verstehende Erziehungswissenschaft nicht einfach bei den »sozialphänomenologischen Beschreibungen« der Veränderungen durch Globalisierungsprozesse stehen bleiben kann. Vielmehr versucht der hier vorliegende Forschungsimpuls, diese Veränderungen im Gegenstandsbereich angemessen empirisch einzufangen, zu analysieren und zu verstehen (ebd.: 114).

4.1.2 Die Relevanz des Political Turn der Cultural Studies für die Forschungspraxis in den Erziehungswissenschaften

»Kultur« ist seit den Cultural Studies (CS) alles andere als ein Sammelbegriff für alles Schöne, Wahre und Gute, Amüsante, Bunte und Laute, sondern hat mit ihnen seine Unschuld verloren und stellt seit dem alles andere als etwas Harmloses dar (Marchart 2018: 12). Es ist gerade das »Feld der Kultur in dem politische soziale Identitäten produziert und reproduziert« werden (ebd.: 12). Ihre eigene Stabilität können die im Medium der Kultur produzierten politischen und sozialen Identitäten nur sichern, wenn sie sich von anderen Identitäten abgrenzen. Abgrenzungen produzieren zwangsweise Ausschlüsse, Verhältnisse von Dominanz und Unterordnung, aber auch Möglichkeiten des Widerstands, weshalb Kultur letztendlich als ein massiv umkämpftes Feld betrachtet werden muss, in dem Identitäten wie Religion, Nationalismus, Sexualität, Ethnizität, Klasse oder Umwelt ausgehandelt werden (ebd.: 12f). Anders gesagt wird damit »Kultur« in den CS

> »als relativ autonome Sphäre gedacht, die zwar von ökonomischen und sozialstrukturellen Verhältnissen vermittelt und beeinflusst ist, der jedoch ein eigenes Potenzial der Bestätigung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, aber auch das Potenzial ihrer Verschiebung und Verflüssigung zugesprochen wird.« (Mecheril/Witsch 2006: 8)

Auf empirischer und theoretischer Ebene wird somit jedes zu untersuchende Subjekt der CS – für diese Arbeit das Subjekt der GB – stets als von Machtprozessen durchzogen und gezeichnet begriffen und ist deshalb letztlich auch als ein Phänomen zu verstehen, welches unaufhörlich in sozialen, politischen und gesellschaftlichen Kräftefeldern hervorgebracht wird (ebd.: 9). So divers das Feld der CS sein mag, ihm liegen jedoch zwei Grundprämissen zugrunde. Zum einen wird davon ausgegangen, »dass für soziale Wirklichkeit das Prozessieren von kulturellen Bedeutungen konstitutiv ist.« (ebd.: 9) Auf der anderen Seite geschehen diese Bedeutungsabläufe zur Strukturierung der Welt in Differenz- und Identitätsfiguren nicht rein passiv entlang sozialer Asymmetrien, rechtli-

2 Gemeint ist hier nach Wimmer die nicht mehr klar zu unterscheidende wechselseitige Verschränkung von Individuierung und Unterwerfung durch pädagogische Interaktionen und Institutionen. Eine daran kritisch anschließende Erziehungswissenschaft darf diese Unterscheidung nicht mehr »als Opposition reiner Optionen« verstehen (Wimmer 2002: 114).

cher und politischen Dominanzverhältnisse, sondern sind in diesen Kräftefeldern selbst machtvoll produktiv und bieten damit immer auch Chancen von Widerstand (ebd.: 9f).

Es ist also gerade die Errungenschaft der CS, die Ebene der Kultur (z.B. sprachliche Artikulationen) nicht als einen Platz frei von Macht und Konflikt zu betrachten. Vielmehr haben die CS eine politische Perspektive auf Kultur hervorgebracht, die es ermöglicht

> »Kultur als ein Feld von Machtbeziehungen […] [begreifen zu können] auf dem soziale Identitäten wie Klasse, »Race«, Geschlecht, [Perspektiven auf Ökologie], oder sexuelle Orientierung konfliktorisch artikuliert und zu breiteren hegemonialen Mustern verknüpft werden.« (Marchart 2018: 16)

CS zeichnen sich damit weniger durch einen vorgegebenen Gegenstandsbereich aus, als vielmehr durch eine bestimmte Herangehensweise an die Untersuchung des (pädagogischen) Gegenstandes (Mecheril/Witsch 2006: 7).

Dem Feld der Analysen der CS liegt grundlegend die methodologische Absicht der Generierung von theoretischer Einsicht in kulturelle Praktiken von Alltagssubjekten, aber auch in »überindividuelle« kulturelle Strukturen zugrunde. Ihre theoretische Rezeption greift dabei traditionell auf unorthodoxe westeuropäische Spielarten des Marxismus, wie sie etwa mit der Hegemonietheorie Antonio Gamscis oder dem strukturalem Marxismus Louis Althussers entwickelt worden sind, zurück (Marchart 2018: 23; Mecheril/Witsch 2006: 10). Gleichzeitig wird diese Tradition jedoch überlagert durch die Rezeption von Theorien des Feminismus, Poststrukturalismus, der Psychoanalyse und Dekonstruktion. Stuart Hall beschrieb diesen Prozess auch als »Ringen mit den Engeln« (Hall 2000: 39 in: Mecheril/Witsch 2006: 10; Hall 2018). Es handelt sich deshalb auch nicht um ein spezifisches Forschungsprogramm, sondern mehr noch um ein »methodisches und erkenntnispolitisches Strategiebündel in der Analyse von Alltagspraxen und kulturellen Subjektivierungsformen« zur Offenlegung von Strategien, die die durch und mit Kultur definierten Strukturen bewältig- und veränderbar machen können (Mecheril/Witsch 2006: 11). Mit ihrem Einsatz haben die CS die »Politik der Kultur« und die »Kultur des Politischen« ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (Marchart 2018: 25).

CS sind in diesem Sinne ein akademisches und politisches Projekt zugleich, welches ein intellektuelles Denken zur Geltung bringen möchte, »das aus den Erfahrungen (mit) kritisch-normativer Orthodoxie und ihrer unbarmherzigen Gewissheit gelernt hat« und deshalb »vorsichtig und in gewisser Weise zurückhaltend« agiert, ohne dabei »den Anspruch, soziale Prozesse in einem kritischen Sinne zur Geltung zu bringen«, aufgegeben zu haben (Mecheril/Witsch 2006: 12). Mecheril und Witsch bezeichnen den Kritikbegriff der CS auch als »reflexiv gebremst«, versehen mit einer »inhaltlich zurückgenommenen Haltung«, welche eine Art »negative Suchperspektive, die nicht genau weiß, wonach sie sucht«, ausdrückt, in dem die Kritik weiterhin »kritisch (ausgerichtet) ist, ohne festgelegt zu haben, welches die exakten Kriterien der Kritik sind.« (ebd.: 12)

Nicht nur, dass die britischen CS mit ihrer sogenannten Gründungsgeneration[3] um Raymond Williams, Richard Hoggart und Stuart Hall ihre Ursprünge in aus der Erwachsenenbildung kommenden Akteuren hatte und damit der Beginn der CS nicht theoretisch, sondern durch ein »pädagogisch-politisches Handeln« geprägt war, sollte Anlass dazu geben, die grundlegende pädagogische und erziehungswissenschaftliche Relevanz der CS in Betracht zu ziehen (Marchart 2018: 28–30; Mecheril/Witsch 2006: 14–15). Eine methodologische Entscheidung die Herangehensweise der CS für die erziehungswissenschaftliche Reflexion zu nutzen, bedeutet, wie Mecheril und Witsch es auf den Punkt bringen, »pädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte, so sie pädagogisch relevant sind, als ›kulturelle Phänomene‹ zu verstehen und unter der Perspektive der ›Kultur‹ zu analysieren.« (Mecheril/Witsch 2006: 13) Solcherlei Herangehensweise ist eng mit der Vorstellung verbunden, Kultur im Sinne einer sozialen Praxis, als »Darstellendes« zu begreifen. Für das Verstehen pädagogischer Praxis im Sinne der CS bedeutet das, dass es sich hierbei nicht einfach um »freie«, singuläre pädagogische Vorkommnisse handelt, sondern es vielmehr um pädagogische Praxen geht, »die in historische, politische, (welt-)gesellschaftliche etc. Strukturen, Kontexte und Prozesse eingebunden sind.« (ebd.: 13) Von den CS geleitete Studien sind deshalb wachsam in Bezug auf die Kontextrelativität ihres zu untersuchenden Gegenstandes (ebd.: 13f). Dies bedeutet zum einen stets die Machtverstrickungen des Subjektes der Untersuchung im Blick zu haben – hier der GB – und zum anderen offen zu sein für das prinzipielle, kreative, reflexive und widerständische Potenzial, das in den Formen kultureller Welterschließung – wie den Strategie- und Konzeptpapieren der internationalen Bildungsgestaltung – auftauchen kann (ebd: 14).

Um forschungspraktisch die Perspektive von »Kultur-Macht-Identität« zu operationalisieren, verfügen die CS über keine eigenständige Methode. Vielmehr haben sie dazu eine Reihe von Methoden aus anderen Disziplinen – der Soziologie, Sprachwissenschaft, Ethnografie, Diskursanalyse – aufgegriffen und diese an ihren jeweiligen konkreten Gegenstand angepasst. Aus den CS erwachsene Studien bedienen sich deshalb einer Methodenvielfalt, ohne dass es sich dabei gleich um eine Methodenbeliebigkeit handelt. Je nach Fragestellung sind bestimmte methodische Zugänge angemessener als andere (Marchart 2018: 36f). Oliver Marchart weist darauf hin, dass bspw. für die Untersuchung von Alltagspraxen eher ethnografische Methoden zur Anwendung kommen würden, wohingegen zur Untersuchung zur Beschreibung von konkreten (Kultur-)Botschaften Strategien der Semiotik zur Verfügung stehen. Zur Untersuchung sozialer Makroverhältnisse sind wiederum hegemonietheoretisch verfasste Diskursanalysen geeignet (ebd.: 37). Letztere Methode ist jene, die in der vorliegenden Arbeit zur Analyse GB in Global Governance-Strukturen zur Anwendung kommt.

---

3 Diese beschränkten ihre Tätigkeiten nicht allein auf die Universität, sondern waren vor allem auch in der Erwachsenenbildung tätig. Daraus erwuchs der soziale Bildungsanspruch der CS, wissenschaftliche Erkenntnisse auch weit hinaus über eng gefasste Expert*innenrunden und »Peer Groups« zur Verfügung zu stellen. So war Raymond Williams auch in der *Workers Educational Association* aktiv und Stuart Hall lehrte an der *Open University*, einer Fernuniversität, die offen für Personen ohne akademische Ausbildung war, welches einen Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen erforderte, der die populäre und allgemein zugängliche Aufbereitung der Erkenntnisse einschloß (Marchart 2018: 28–29).

In den CS wurden vor allem im Zuge eines »Discursive Turn« zwei Diskurstheorien aufgegriffen, die die Theorie- und Methodikdiskussion im Wesentlichen beeinflussten, da die sich aus den Diskurstheorien ergebenden Methodiken als am angemessensten hervorgetan haben, um »das Identität generierende Verhältnis vom Macht/Widerstand« zu beschrieben. Zum einen handelt es sich dabei um die Diskursanalyse Michel Foucaults und zum anderen um die diskursanalytisch reformulierte Hegemonietheorie, welche von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe entwickelt wurde (ebd.: 180–182). Der Hinwendung zu den Diskurstheorien durch die CS ging ein allgemeinerer »Linguistic Turn« voraus, der die Übernahme von Modellen der Sprachwissenschaft in die Kulturanalyse bezeichnete, woraufhin sich das traditionelle Verständnis von Kultur hin zu Kultur als »Terrain sozialer Bedeutungsproduktion (Signifikation)« neu konzipierte (ebd.: 219). Vor allem die hegemonietheoretisch verfasste Diskursanalyse »erlaubt es, die Konstruktion sozialer Identitäten innerhalb des breiteren sozialen Zusammenhangs von Kräfteverhältnissen bzw. hegemonialen Formationen zu verorten.« (ebd.: 219) Die hier vorliegende Arbeit widmet sich der zweiten Variante, da sie diese den CS deren zentrales »methodisch-theoretisches Konzept der *Artikulation*« lieferte[4] (ebd.: 182). Mit ihr steht damit ein theoretischer Werkzeugkasten zur Verfügung, der die »diskursive Konstruktionslogik von Identität« (ebd.: 170) und die damit in Zusammenhang stehenden Unterordnungs- und Unterdrückungsverhältnisse[5] und die wechselseitige Artikulation von Identitätsachsen zu beleuchten vermag (ebd: 209f) und zugleich versucht »identitätspolitischen Selbstabschließungstendenzen«[6] (ebd.: 214) vorzubeugen, da damit auch Möglichkeiten für Verschiebung und Reartikulation offen gelegt werden können (ebd.: 212ff). Es bleibt also ein wesentliches Verdienst der CS den Sozial- und Kulturwissenschaften, aber auch der Erziehungswissenschaft den Weg für nicht-essenzialistische Möglichkeiten der empirischen Untersuchung eröffnet zu haben.

---

4 Es waren insbesondere Stuart Hall (Hall 1988) und Lawrence Grossberg (Grossberg 1992), die Analysen makropolitischer hegemonialer Formationen hervorbrachten, womit sie trotz ihrer Bedeutung für die CS jedoch Einzelfälle blieben (Marchart 2018: 244).

5 Laclau und Mouffe unterschieden aus einer nicht-essentialistischen Perspektive zwischen Unterordnung, Unterdrückung und Herrschaft. Unterordnungsverhältnisse sind immer dann gegeben, wenn »die Unterwerfung eines sozialen Agenten unter die Entscheidungen eines anderen – bspw. die Unterwerfung eines Arbeiters unter die Entscheidung eines Unternehmers« stattfindet (Laclau/Mouffe 2015: 189f). Von Unterdrückungsverhältnissen lässt sich wiederum erst dann sprechen, wenn diese sich zu »Orten von Antagonismen transformiert haben«, d.h. es kann nicht an sich antagonistische Positionen geben, sondern Unterordnung als Unterdrückung muss immer erst konstruiert werden, in dem z.B. die Behauptung bekräftigt wird, der »Leibeigene« oder der »Sklave« besitze »angeborene Rechte eines jeden Menschen« (ebd.: 190). Herrschaftsverhältnisse liegen darüber hinaus dann vor, wenn »Unterordnungsverhältnisse, die von der Perspektive oder im Urteil eines sozialen Agenten, der außerhalb ihrer steht, als illegitim betrachtet werden und die folglich mit den in einer bestimmten Gesellschaftsformation tatsächlich existierenden Unterdrückungsverhältnissen zusammenfallen können oder auch nicht.« (ebd.: 190)

6 Darunter zählt z.B. das Phänomen des »›ethnischen Absolutismus‹ von rechts wie von links (d.h. von rassistischer wie von einer gewissen anti-rassistischen Seite)« (Marchart 2018: 214), welcher sich nach Paul Gilroy z.B. in Form des »Schwarzen Antisemitismus« (Gilroy 2000: 292) oder in »ethnischen Separatisten« wie den »Nation of Islam« zeigt (Gilroy 2000: 81ff, 2013: 4f;41ff). Gleichermaßen richtet es sich aber damit auch gegen den narzistischen Irrglauben, »jede*r von uns besäße nur ihm oder ihr eigene, ganz persönliche, unwandelbare Identität.« (Marchart 2018: 170)

4.2 Diskurs, Hegemonie und Erziehungswissenschaft

4.2.1 Diskursanalysen und -theorien

Seit den 1990er Jahren hat die Diskursanalyse als Forschungsmethode im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung in den Sozial- und Sprachwissenschaften gewonnen. Über disziplinäre, sprachkulturelle und nationale Grenzen hat sich in den letzten Jahren ein dynamisches Forschungsfeld entwickelt, wodurch eine fast unüberschaubare Vielfältigkeit von Ansätzen und Terminologien entstanden ist, die sich nur schwerlich überschauen lässt (Wrana et al. 2014b: 7). In einem breiten Verständnis lässt sich unter *Diskurs* eine sprachlich bzw. semiotisch vermittelte Praxis im Kontext von Wissen und Macht verstehen. Es war vor allem die Rezeption des Werks von Michel Foucault, die für die Verbreitung von Diskurs als Untersuchungsobjekt quer über verschiedenste Fachdisziplinen hinweg Interesse weckte (ebd.: 7).

Dzudek, Kunze und Wullweber (2014: 10–12) unterteilen trotz der Vielfältigkeit die diskursanalytischen Arbeiten gegenwärtig idealtypisch in drei grobe Richtungen. Die erste zeichnet sich dabei durch ihre *stärkere Fokussierung auf semantische Aspekte des gesprochenen und des geschriebenen Textes* aus (ebd.: 10). Hierzu zählt u.a. »the French school of discourse analysis«, die sich im Wesentlichen von Michel Pêcheux (Pêcheux 1982) ausgehend entwickelt hat und hauptsächlich durch das strukturale Denken Althussers beeinflusst ist (Maingueneau/Angermuller 2007). Pêcheuxs Interesse war z.B. dadurch geprägt, »wie durch Auswahl und Kombination von linguistischem Ausdruck und Stil eine bestimmte Repräsentation von Realität produziert wird.« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 10) Darüber hinaus können in diesen Bereich »verschiedene Ansätze wie die Soziolinguistik (Downes 1984), die Argumentations- und Konversationstheorien (Atkinson/Heritage/Oatley 1985) und die Inhaltsanalyse (Holsti 1969), eingeordnet werden.« (ebd.: 10) Die wohl bekannteste diskursanalytische Ausrichtung dieser Prägung im deutschsprachigen Raum mit ihrer theoretisch-epistemologischen Orientierung an Foucault, stellt die Kritische Diskursanalyse dar, wie sie vom *Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung* hervorgebracht wurde (Angermuller 2011: 126f). Sie lässt sich als ein Ansatz beschreiben, der sich an der Schnittstelle zwischen der sozialwissenschaftlichen Rezeption von Foucault und der germanistischen Sprachwissenschaft, hier insbesondere der historischen Semantik (bspw. Busse/Teubert 1994) und der diskursanalytisch begründeten Textlinguistik (bspw. Warnke 2002a, 2002b) sowie den Einflüssen der diskursanalytischen Arbeiten in der Literaturwissenschaft durch Jürgen Link und sein Team situieren lässt (Jäger/Jäger 2007: 17ff). Neben diesem machttheoretischen Strang der *linguistisch geprägten Diskursanalyse* hat sich im deutschsprachigen Raum ein weiterer, eher beschreibender Strang der linguistischen Diskursanalyse herausgebildet. Dieser befindet sich mehr in der Tradition der historischen Linguistik. Hierzu zählen z.B. die Argumentationsanalysen Martin Wengelers zum deutschen Migrationsdiskurs (Wengeler 2003), aber auch das von Busse und Teubert (bspw. Busse/Teubert 1994) herausgearbeitete Programm zur diskurshistorischen Untersuchung semantischer Beziehungsnetze. Weitere ausführlichere und vollständigere Ausführungen dazu befinden sich bei Angermuller (2011: 127).

Die zweite Richtung stellen nach Dzudzek, Kunze und Wullweber (2012: 10f) *diskursanalytische Ansätze* dar, *die den Begriff des Diskurses weiter fassen*, da sie auch soziale Praktiken mit in ihre Betrachtung einbeziehen. Nach ihnen definiert Norman Fairclough bspw. »Diskurs als eine Sammlung von Praktiken, die semiotische Elemente enthalten. Der Begriff der Praktiken umfasst hierbei alle Formen linguistisch vermittelter Handlungen (Rede, Text, Bilder, Gesten).« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 10f) Gleichsam zählen sie auch den »jüngeren« Foucault in diese Richtung hinzu, der in seiner »Archäologie des Wissens« (Foucault 1973) mit seiner Form der Diskursanalyse »die Regeln, die regulieren was gesagt werden kann, wie es gesagt werden kann, wer in welchem Namen sprechen darf und welche diskursiven Strategien eingesetzt werden kann« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 11), untersucht. Auch die als »kritische Realist*innen« beschriebenen Bob Jessop und Ngaig-Ling Sum (Jessop 2004; Jessop/Sum 2001, 2006a, 2006b) rechnen sie diesem zweiten Diskursstrang zu. Beide lehnen einen »Fundationalismus [sic!], z.B. in Form des Positivismus oder in Form eines Glaubens an die Existenz unerschütterlicher Grundlagen der Erkenntnis, ab.« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 11) Die drei Autor*innen sehen die Schwachstelle dieser Richtung diskurstheoretischer Ansätze jedoch darin, dass hier »der Unterschied zwischen dem diskursiven und nicht-diskursiven Raum unklar« bleibt: »Ein Diskurs wird [in diesen Ansätzen] bisweilen auf die linguistische Mediation von Ereignissen reduziert, die durch eine unabhängig von den Diskursen existierende Struktur der Gesellschaft (z.B. Technologien, Institutionen, ökonomische Prozesse) hervorgerufen werden.« (ebd.: 11)

Demgegenüber identifizieren die drei Autor*innen eine dritte Richtung diskursanalytischer Ansätze, die noch einen Schritt weiter gehen, da diese in ihrem Diskursbegriff alle sozialen Phänomene umfassen. Sie bezeichnen diese auch als *Diskurstheorien* (ebenso Keller et al. 2001: 15), da damit eher wissenschaftliche Unternehmungen bezeichnet werden, »denen es um die systematische Ausarbeitung des Stellenwerts von Diskursen im Prozeß der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstitution geht« (ebd.: 15). Hierzu zählt zunächst der »ältere« Foucault,[7] der mit seiner »Genealogie der Macht« im Gegensatz zu einem klassischen Verständnis einer repressiven Macht, auch ihre produktiven Anteile stark machte (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 11), sowie das Bewusstsein dafür schuf, dass da, wo Macht ist, auch Möglichkeiten zum Widerstand bestehen. Macht ist in diesem neuen Verständnis »weder ein Herrschaftsverhältnis, noch die Fähigkeit zu handeln«, sondern beschreibt »das Führen der Geführten.« (ebd.: 11) Im Zentrum seiner theoretischen Neuorientierung und der Erweiterung des analytischen Instrumentariums im Hinblick auf das »Führen« steht der Begriff der »Regierung« der zum »Leitfaden« für die weitere Arbeit von Foucault wird. Mithilfe des Begriffes der »Regierung« konzipiert er ein »Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen und differenziert jetzt im Gegensatz zu früheren Arbeiten

7 Als »älterer« Foucault kann die Phase beschrieben werden, die mit seiner Korrektur der Machtanalytik in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre beginnt und zunächst durch die Werke »Überwachen und Strafen« (1976) und »Der Wille zu Wissen« (1977) beginnt und dann in der Beschreibung der Machtverhältnisse mithilfe des neuen Begriffs der *Gouvernementalité* weitergeführt wird (Lemke 2008: 260f).

zwischen Herrschaft und Macht.« (Lemke 2008: 260) Gerade mithilfe des Regierungsbegriffes wird die Vermittlung zwischen Macht und Subjektivität – wie im Falle der Verknüpfung von Herrschaftstechniken und »Technologien des Selbst« – untersuchbar (ebd.: 260f). Zudem entwickelt Foucault ein wichtiges Analyse-Instrument zur Beschreibung, der von ihm immer wieder herausgestellten »Macht-Wissen-Komplexe«. Hierfür stellt er den neuen Begriff der Gouvernementalité bereit (ebd.: 260f), der aus einer semantischen Verbindung zwischen Regieren (»gouverner«) und Denkweise (»mentalité«) besteht (Lemke 2008: 260f; auch Foucault 2005d, 2004, 2006). Auch Wittgensteins Begriff der »Sprachspiele« gehört zu dem Bereich der Theorien, der bewusst versucht »sämtliche bedeutungsproduzierende[n] Praktiken« zu umfassen (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 11). Ebenso ist auch Derridas Konzept von Text, eine sich auf alle gesellschaftlichen Strukturen beziehende Theorie, die in den Diskurstheorien zu Anwendung kommt (ebd.: 11f). Am tiefgreifendsten wurde dieser Strang von den Hauptvertreter*innen einer post-strukturalistisch informierten politischen Theorie durch Laclau und Mouffe hin zu einer Diskurstheorie weiterentwickelt (bspw. Laclau/Mouffe 2015).

Grundlegend lässt sich über alle diskursanalytischen und diskurstheoretischen Ansätze sagen, dass sie auf der post-positivistischen Annahme basieren,

> »dass Bedeutung nicht gegeben ist, sondern sich erst im sozialen Prozess durch die Interaktion gesellschaftlicher Akteure generiert. Bedeutung und die Subjekte selbst sind demnach im ständigen Werden begriffen.« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 12)

Die Konsequenz daraus ist, dass die Akteur*innen um die verschiedenen Deutungen dieser Interaktionen ringen – ob nun bewusst oder unbewusst. Gerade jedoch in der unterschiedlichen Betonung dieses letzten Aspekts, welcher im vielfältig ausdifferenzierten Gemenge der Diskursanalyse oft untergeht, verengen viele forschungspraktisch umgesetzte Diskursanalysen auf methodisch-analytischer Ebene häufig ihren Fokus auf »semantische Aspekte und auf eine relativ eng ausgelegte Sprachanalyse von Textmaterial«, obwohl sie sich im theoretisch-epistemologischen Sinn der Wichtigkeit des gesellschaftlichen Kontexts bewusst sind (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 12; Wrana et al. 2014b: 84f). Die Gefahr, die dadurch besteht, ist, so die Autor*innen weiter, dass »der gesellschaftliche Kontext […] auf diese Weise – zumeist implizit zu einer mehr oder weniger statischen Größe reduziert [wird]. Er wird – zugespitzt – zu einer unabhängigen Variable, die für die konkrete Analyse wenig Bedeutung hat.« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 12) Um den Tendenzen der Reduzierung des gesellschaftlichen Kontexts zu begegnen, können Diskursanalysen mit Hegemonietheorien erweitert werden. Nachfolgend wird dazu ein kurzer Überblick über gegenwärtige Richtungen dieser gegeben.

4.2.2 Hegemonietheorien

Auch die gegenwärtigen Ansätze von Hegemonietheorien lassen sich nach Dzudzek et al. (2014) idealtypisch in drei Richtungen unterteilen (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 12–15). Sie nennen zunächst die *neogramscianischen Ansätze*, die wohl die prominentesten Theorieentwicklungen und Analysen, die an das Hegemoniekonzept von Gramsci anschließen, darstellen. Sie stellen Ansätze dar, die ihren analytischen Fokus vor allem auf

inter- und transnationale Macht- und Herrschaftsverhältnisse legen (für einen Überblick siehe Buckel/Fischer-Lescano 2007; Merkens/Diaz 2007; Opratko/Prausmüller 2011). Zu den ersten Verfechter*innen dieser *neogramscianischen Ansätze* sind der ehemalige Direktor des Internationalen Instituts für Arbeitsfragen der ILO, Robert. W. Cox (Cox 1987; Cox/Sinclair 1996), aber auch Kess van der Pijl (Pijl 2005, 2014) und Stephen Gill (Gill 1993, 2003) zu zählen. Laut Dzudzek et al. (2014) zeichnen sich diese Ansätze zumeist durch eine »positivistische Lesart« Gramscis aus, in dem zumeist gesellschaftliche Akteur*innen vor allem hinsichtlich ihrer Klassenzugehörigkeit erfasst werden. Gramscis Hegemoniebegriff, der eine Fülle an Möglichkeiten eröffnet wie z.B. die »Bedeutung der Akteure bei der Herstellung von Machtverhältnissen [.,.] die Veränderung der Subjekte im hegemonialen Prozess [.,.] die strategische Selektivität der sich historisch verstetigten Verhältnisse« und das »Ringen um die Besetzung des Alltagsverstands« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 13), wird hier nur begrenzt wahrgenommen.

Die zweite Richtung sehen die drei Autor*innen in dem Theoriezweig der *Regulationstheorie* (Aglietta 2000; Boyer 1990; Lipietz 1987). In dieser sehen sie jedoch keine direkte Weiterentwicklung der Theorie Gramscis, als vielmehr einen Versuch zur Hervorbringung eines angemessenen »Instrumentariums zur Analyse des Verhältnisses von Staat, Ökonomie und Zivilgesellschaft« (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 14). So stellt sie zum einen »die theoretischen Werkzeuge zur Analyse konkreter, profitorientierter und marktwirtschaftlich organisierter [...] Produktionsweisen« bereit und zum anderen ist sie offen »für die Theoretisierung historischer sozio-ökonomischer Veränderungen.« (ebd.: 14) Probleme für eine kritische Gesellschaftstheorie sehen die Autor*innen darin, dass die Regulationstheorie in erster Linie eine ökonomische Theorie ist, »deren Einbettung in einen gesellschaftlichen (und staatstheoretischen) Kontext erst noch auszuarbeiten ist« und von ihr geprägte Ansätze tendenziell eher »strukturalistisch und ökonomistisch« sind, wodurch in diesen Ansätzen bis dato den Akteur*innen wenig Handlungsspielraum bleibt (ebd.: 14).

Den dritten Strang der Hegemonietheorien bildet derjenige, der durch Laclau und Mouffe (Laclau/Mouffe 2001) angestoßen wurde. Die von ihnen *poststrukturalistisch verfasste Hegemonietheorie* unternimmt den Versuch einer nicht-essentialistischen Neuformulierung der Hegemonietheorie Antonio Gramscis, da ihnen zufolge dieser die Identität der Subjekte noch wesentlich in deren Position der Ökonomie ausmacht. Gramsci räumte insbesondere den Positionen der Arbeiter*innenklasse oder Bourgeoisie in dem Ringen um Hegemonie immer noch eine privilegierte Stellung ein. Hingegen eröffnen Laclau und Mouffe einen Ansatz, der sich auf »die strategischen Konstruktionsprozesse während der Produktion von Bedeutung als auch die hegemoniale Verfasstheit dieser Prozesse« konzentriert (Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014: 14f). Ausführlicher wird die Theorie Laclaus und Mouffes in Kapitel 4.4 dargestellt.

4.2.3 Diskursanalysen in der Erziehungswissenschaft

Diskursanalytische Studien sind seit den letzten Jahren aus der Erziehungswissenschaft nicht mehr wegzudenken. Sie haben sich zunehmend zu einem immer breiter werdenden Forschungsgebiet entwickelt, deren Fokus allgemein gefasst auf den

> »widersprüchlichen (Re-)Produktions- und Transformationsprozessen sozialer und pädagogischer Ordnungen und Praktiken sowie der Konstruktion pädagogisch relevanter Gegenstände in fachlich-professionellen, wissenschaftlichen, bildungspolitischen und medialen Debatten« liegt (Fegter et al. 2015: 9).

Davon zeugen zum einen die große Bandbreite der im deutschsprachigen Raum veröffentlichten Texte (Kessl 2011; Koller/Lüders 2013; Truschkat/Bormann 2013; Wrana et al. 2014a; Wrana/Langer 2013) zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung sowie die zahlreichen englisch- (Gee/Sarah/O'Connor 1992; Nikander/Vehviläinen 2010; Rogers 2011; Kap. 4 in: Gee/Handford 2012; Adger/Wright 2018), spanisch- (Burgos 1993, 2019; Colella/Díaz Salazar 2016) und französischsprachigen (Reboul 1984) Beiträge zur Erforschung der Praxis der Erziehung und Bildung. Der Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Diskursanalysen beschränkt sich dabei nicht allein auf die Rekonstruktion eines Diskurses »›über‹ Erziehung, Bildung oder Sorge«, sondern betrachtet darüber hinaus auch Zusammenhänge »von Wissensformierungen, Machtverhältnissen und Subjektivierungen« (Fegter et al. 2015: 10). Pädagogische Probleme können, wie Fegter et al. (2015) betonen, unter dem neuen analytischen Horizont der Diskursforschung anschlussfähig an die Gegenstandskonstruktionen der Disziplin thematisiert und empirisch bearbeitet werden (ebd.: 10).

Die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung ist dabei nicht unabhängig von den Diskussionen poststrukturalistischer Ansätze in der Bildungstheorie seit den 1990er Jahren zu betrachten, da in ihnen erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe reflektiert und revidiert wurden. Die Diskursforschung stellt nach Fegter et al. somit eine Art »empirische Wende und Weiterführung dieser Debatten« dar, die in engem Zusammenhang mit einem Verständnis steht, dass »Theorie als analytisches Instrumentarium« begreift, »um Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse empirisch zu untersuchen.« (ebd.: 10) Wie die Autor*innen feststellen, ist mit der Öffnung zur Empirie, die Theorie in ein Spannungsverhältnis geraten, so dass sich im Zuge dieses Aufeinandertreffens auch Widersprüche und Brüche aufgetan haben, wodurch die erziehungswissenschaftliche Theorie im Zuge der Arbeit am Material sich selbst ausdifferenziert und in einen Prozess der Transformation eingetreten ist. Empirie kommt in diesem Falle die spezifische Rolle zu, selbst zum Auslöser für die Entwicklung der Theorie zu werden (ebd.: 10).

Zudem ist die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung laut den Autor*innen von einer weiteren Zweideutigkeit geprägt. Zum einen zeichnet sich ihre Gegenstandskonstruktion durch eine disziplinäre Spezifik aus, zum anderen ist sie jedoch »in Bezug auf die vertretenen Diskurstheorien oder die genutzten methodischen Konkretisierungen Teil eines interdisziplinären, sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungsfeldes.« (ebd.: 10) Die bezugnehmenden Disziplinen sind deshalb vielfältig und reichen von der Linguistik, Semiotik, historischen Anthropologie, Wissenssoziologie bis hin zur Dekonstruktion oder Machtanalytik. Der Zusammenhang der grundlegenden analytischen Achsen Diskurs, Macht und Subjekt wird in der Bandbreite der empirischen erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung »theoretisch und gegenstandsbezogen sehr unterschiedlich gefasst und forschungsmethodisch verschieden untersucht.« (ebd.: 10) Kurz gesagt: Wir haben es bei Diskurstheorien und -analysen mit einem Feld

zu tun, welches sich durch seine interdisziplinären Zugänge auszeichnet, jedoch der Gegenstandsbezug verweist auf das Gemeinsame einer erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (ebd.: 10f).

Aufgrund der starken Ausdifferenzierung interdisziplinärer Diskursforschung »in den Dimensionen der theoretischen Zugänge und des methodischen Instrumentariums« ist es deshalb notwendig, im Rahmen empirischer diskursanalytischer Projekte eine »begründete Auswahl« zu treffen und »das Rezipierte in einer kohärenten Forschungsstrategie« in Rückbezug auf die gewählten Theoriezugänge zu reformulieren (ebd.: 11). Das Ganze geht auf ein spezifisches Methodenverständnis des Großteils der Diskursanalytiker*innen zurück, wonach die Diskursanalyse (DA) »ihnen nicht als eigenständige Methode, die sich charakteristisch von anderen Methoden unterscheidet [, gilt] und über gemeinsam geteilte Verfahrensschritte und Analysestandards definiert«[8] ist, sondern eher als »analytisches Instrumentarium und eine erkenntnisproduzierende Heuristik« aufzufassen ist (ebd.: 28). Es ist deshalb im Hinblick auf die diskursanalytische Forschung weniger von einer Methode, als von einer analytischen »Haltung« gegenüber ihrem Gegenstand zu sprechen (ebd.: 28). DA werden somit auch als Theorie, Methode und Haltung zugleich aufgefasst, weil sie ein planmäßiges Verfahren zur Erschließung von Diskursen darstellen, die verwendeten Analyseverfahren, als die der Theorie angemessenen Methoden erscheinen, und ihre Methoden sich gegen reduktionistische Darstellungen ihres Gegenstandes stellen (Gardt 2007: 39f).

Um die Besonderheit des Gebrauchs des Methodischen in der DA zu deuten, hat sich zunehmend die Metapher des »Werkzeugkastens« durchgesetzt.[9] Diese Verwendung bringt explizit zum Ausdruck, dass es sich bei der DA nicht um ein starres Verfahren handelt »das sich in idealen Handlungsabfolgen formulieren und reproduzieren ließe, sondern dass sie ein offenes analytisches Instrumentarium bereitstellt, das je nach Gegenstand, Material und Fragestellung in verschiedenen Kombinationen gebraucht wird.« (Fegter et al. 2015: 28) Damit ist zugleich der am Werk seiende »operative Charakter des Methodischen« bezeichnet (ebd.: 28). Und so explizieren Fegter et al. weiter: »Die Instrumente werden am und in der Arbeit am Material ›gebraucht‹ [sic!]: Sie machen etwas mit dem Material und mit sich selbst, sie erzeugen […] im Gebrauch ihre analytische Schärfe und ihre Ergebnisse […]« (ebd.: 28). Gerade aufgrund dieser Offenheit gegenüber dem Gegenstand, dem Material und der Fragestellung hat sich im Zuge der Anwendung der DA in der Erziehungswissenschaft eine Vielfalt an Instrumenten verschiedenen Typs herausgebildet. So können u.a. analytische Instrumentarien aus Rhetorik, Semiotik, Pragmatik, Textlinguistik oder Lexikometrie[10] Anwendung finden, aber auch Methoden

8 Damit unterscheidet sie sich von anderen klar abgegrenzten Methoden wie z.B. der *Dokumentarischen Methode* oder der *Objektiven Hermeneutik*.

9 Foucault äußerte sich hinsichtlich seiner methodologischen Überlegungen folgender Maßen: »[Sie] sind sozusagen Baugerüste, die als Übergang dienen zwischen einer Arbeit, die ich gerade abgeschlossen habe, und einer weiteren. Das ist nicht eine allgemeine Methode, die für andere oder für mich definitiv gültig wäre. Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge – und Träume.« (Foucault 2005b: 53)

10 Mit der Lexikometrie kommen in der Diskursanalyse auch quantitative Forschungsmethoden zur Anwendung. Vor allem Daniel Wrana verweist darauf, dass die übliche in den Sozialwissenschaften gängige binäre Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden mit ihren

qualitativer Sozialforschung, ebenso Methoden der Ethnographie, vor allem in Hinblick auf die Beobachtung und Versprachlichung von Praktiken sowie historiographische Methoden wie die Archivarbeit oder Techniken der Kontextualisierung, um nur einen Teil der Möglichkeiten zu benennen (ebd.: 29f).

4.3 Politische Identität als Gegenstand diskurstheoretischer Debatten

Die Umbrüche der 1960er Jahre und spätestens die einsetzende gegenwärtige Form der Globalisierung nach dem Ende der Blockkonfrontation bewirkten eine vielfältig umkämpfte Debatte um Identität im sozialwissenschaftlichen Bereich. Es setzte zunehmend ein Abschied von der »klassischen« Identitätstheorie[11] ein, die ausgehend vom »cartesianischen Subjekt« (Descartes) auf der »modernen« Leitidee eines »›autonomen‹, selbstbestimmten, einheitlichen, kohärenten Subjekts, das seit dem Deutschen Idealismus [Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, Georg Wilhelm Friedrich Hegel] im Zentrum philosophischer Weltentwürfe« stand, beruhte (Eickelpasch/Rademacher 2013: 10; Hall 2012d: 187ff; Stavrakakis 2003: 410). Theoretisch wurde dieser Abschied vom kohärenten Subjekt vor allem durch die Rezeption poststrukturalistischer und dekonstruktiver Ansätze seit den 1970er Jahren in den Sozial- und Geisteswissenschaften vorangetrieben, womit auch zunehmend die bis dahin währenden Auffassungen einer ursprünglichen und kohärenten Identität in die Kritik gerieten. Wie Stuart Hall herausstellt, bedeutete dies jedoch nicht sich von der Idee der Identität vollständig zu verabschieden, sondern sie vielmehr im Sinne Derridas »under erasure« zu stellen, sie weiterhin zu denken, jedoch nicht unter den Prämissen wie es vorher geschah (Hall 1996: 1f).

Das Neudenken von Identität basiert dabei auf der von allen poststrukturalistischen Subjektkonzeptionen geteilten Gemeinsamkeit, dass sie einen einheitlichen Subjektbegriff aufgeben. Vielmehr stellen sie die »Dezentrierung des Subjekts«[12] hervor. Entgegen

---

jeweiligen sich einander ausschließenden Zuschreibungen, das Potenzial von DA einschränken kann, da diese dem foucaultschen Verständnis der »Formalisierung von Daten« sowie der Vielfalt der Formen ihrer Anwendung, nicht gerecht wird (Wrana 2014: 641–642).

11 Die Kategorie der »Identität« geht sogar bis in die Antike zu Aristoteles zurück. Hier bedeutete das Wort *tautotes* soviel wie »shared identity« [geteilte Gleichheit]. Das Lateinische Wort *identitas*, welches von *idem* abgeleitet wird, bezeichnet wiederum »the same« [das Gleiche] (Stavrakakis 2003: 410). Trotz der bereits vorhandenen Kategorie der »Identität«, nahm die Kategorie in philosophischen Diskussionen vormoderner Gesellschaften der Antike und im Mittelalter jedoch keinen großen Stellenwert ein, da hier überwiegend »Gemeinschaften und gesellschaftliche Ordnungen […] als natürlich bzw. von Gott gegeben und damit [als] feststehend wahrgenommen […] und daher i.d.R. nicht problematisiert [wurden].« (Glasze 2013a: 24)

12 An dieser Stelle sei auch auf den bemerkenswerten Essay von Stuart Hall »Die Frage der kulturellen Identität« hingewiesen, in dem er auf die fünf großen Dezentrierungen des Subjekts eingeht [Louis Althusser, Sigmund Freud und Jaques Lacan, Ferdinand de Saussure, Michel Foucault, Feminismus und ›Neue Soziale Bewegungen‹], die ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts großen Einfluss in den Gesellschaftswissenschaften und Wissenschaften vom Menschen ausübten. Sie bewirkten die endgültige Dezentrierung des cartesianischen Subjekts und erlaubten so Identitäten neu zu denken und zu artikulieren (Hall 2012d: 193–199).

allen fehlgeleiteten Kritiken an diesen Ansätzen handelt es sich dabei eben nicht um die völlige Aufgabe des Subjekts, »sondern um die Dekonstruktion der Annahme eines autonom handelnden und selbstidentischen Subjekts.« (Stäheli 2015: 47f) Es handelt sich also genauer um eine Art Verweis des Subjektbegriffs auf eine Form der Zerstreuung, in dem bei der Betrachtung der »Identität des Subjekts« die Abhängigkeit vom Eingeschrieben-Sein in verschiedene diskursive Oberflächen und Dispositive in den Mittelpunkt gerückt wird. Erst durch den Diskurs als Ort des Sprechens, Handelns und Fühlens, kann das Subjekt geschaffen werden (ebd.: 47f).

Poststrukturalistisch orientierte Ansätze verwerfen jedoch nicht nur die Idee eines »einheitlichen Subjekts«, sondern gehen zudem von »der produktiven Erzeugung von Subjekten durch Identifikationsprozesse« aus (ebd.: 49). Zwei der wichtigsten Tendenzen sollen kurz aufgezeigt werden. So ist es zunächst Foucault mit seinem Konzept der »Subjektpositionen«, der das Subjekt nicht mehr mit einer Substanz versehen denkt. Vielmehr verwirft Foucault die Idee eines festen Kerns eines Subjekts und setzt dem Ganzen eine neue Konstitutionsweise entgegen, »die ganz unterschiedliche Arten der Selbstbeziehungen des Subjekts zu sich selbst erlaubt.« (ebd.: 49f) Foucault löst das Subjekt in Positionen des Sprechens auf, die diskursiv festgelegt sind, wobei diese sogenannten Subjektpositionen als ein heterogenes Ensemble von Orten aufgefasst werden müssen, die als Positionen regulierter Redeweisen den Subjekten erst ermöglichen zu sprechen (Foucault 1973: 75ff nach Stäheli 2015: 48). Foucault interessiert sich demnach nicht für die Vereinbarkeit des Individuums mit all den verschiedenen Selbstbeziehungen und den damit entstehenden Problematiken, hingegen richtet er seinen Blick auf die jeweils spezifischen Subjektivierungspraktiken, die durch die Vielzahl der Subjektpositionen auf das Subjekt einwirken. Für ihn gibt es dabei auch keinen gesellschaftlichen Bereich, der als eigentliche Basis dient und damit die Einheit des Subjekts ermöglichen könnte. Das Subjekt konstituiert sich allein über eine Vielzahl an Subjektivierungspraktiken in einem heterogenen Ensemble von Kontexten. Aus Foucaults diskursanalytischer Perspektive ist Identitätsbildung durch die Einnahme von Subjektpositionen kein unproblematischer Prozess, sondern bedarf ausgefeilter Machttechniken. Die Herstellung des Subjekts im Sinne Foucaults findet dabei immer in Form eines Doppelprozesses zwischen Handlungsfähigkeit und Unterwerfung statt. Dem Subjekt werden nicht nur verschiedene Plätze innerhalb der machtvollen Struktur des Diskurses zugewiesen, sondern dort, wo Unterwerfungen stattfinden, werden immer auch widerständige, handlungsfähige Subjekte hervorgebracht (ebd.: 50f).

Zudem bildet sich im Anschluss an die Rezeption bestimmter Ansätze der Psychoanalyse von Sigmund Freud (1993) und insbesondere von Jaques Lacan (1966) eine Sozialtheorie heraus, die versucht über Foucault hinauszugehen, in dem das Subjekt nicht nur in eine Vielzahl von Subjektpositionen und Subjektivierungspraktiken aufgelöst wird, sondern darüber hinaus eine Subjektkonzeption entwirft, in der das Subjekt eine »grundlegende Unmöglichkeit der Selbstidentität« aufweist (Stäheli 2015: 54). Das so in sich selbst konstitutiv gespaltene Subjekt lässt sich wiederum in den Prozessen der diskursiven Entstehung von Sinn und Bedeutung festmachen (ebd.: 54). Am weitesten ausgearbeitet wurde eine von Freud und Lacan inspirierte sozialtheoretische Subjekttheorie vom slowenischen Philosophen Slavoj Žižek (1989, 1990, 2002). Identität wird hier stets als Identifikationsprozess gedacht, wohingegen Diskurse als

Identifikationsoberflächen gefasst werden. Diskurse stellen in diesem Sinne eine Art Identifikationsfunktion dar, indem der Mangel des Subjekts durch die symbolischen und imaginären Identifikationsangebote auf der Ebene des Diskurses ersetzt wird. Das hat aber zur Folge, dass sich das Subjekt nie an dem Ort befindet, von dessen Subjektposition es aus spricht. Das Sprechen durch die Einnahme einer Subjektposition im Diskurs ist immer schon ein »›enteignetes‹ Sprechen«, weshalb das Subjekt selbst unfassbar bleibt und sich nur als Mangel in der symbolischen Struktur d.h. im Diskurs offenbart (Stäheli 2015: 55f). Žižek versucht damit Einwände zu formulieren gegen ein allzu mechanistisches Konzept der von Foucault ausgearbeiteten Subjektpositionen, da das Scheitern einer vollständigen Identität bereits im Prozess der Einnahme einer Subjektposition angelegt ist (ebd.: 57f). Sozialtheoretisch dienen diese psychoanalytisch informierten Mechanismen der Identifikation der Analyse von Prozessen der Konstruktion von sozialen Identitäten wie z.B. Ethnien, Nationen, Gender, Ideologien etc. (ebd.: 56).

Die Wiederkehr des Versuchs die Frage nach Identität neu zu stellen, beruhte so gesehen vor allem darauf, die Beziehungen zwischen Subjekt und diskursiven Praktiken über den Prozess der Identifikation neu zu artikulieren. Hall stellt heraus, dass Identifikation in der Alltagssprache bedeutet »seine Herkunft, Abstammung kenntlich zu machen; oder sie verweist auf Eigenschaften, Merkmale, die man mit anderen teilt, oder auf die Übereinstimmung mit einem Ideal und der natürlichen Schlussfolgerung, Solidarität und Bindung auf dieser Grundlage zu etablieren.« (Hall 2004: 168f) Im diskurstheoretischen Ansatz wird Identifikation nun von diesem »Naturalismus« befreit und im Rückgriff auf ein diskursives und psychoanalytisches Repertoire als ein ewig unabgeschlossener Prozess – im Sinne von Identifikation als Konstruktion, die immer prozesshaft bleibt – neu konzeptualisiert (ebd.: 169). Identifikation kann nicht festgehalten oder verlassen werden, d.h sie ist in diesem Sinne nicht determiniert: »Wenn auch nicht ohne determinierende Existenzbedingungen, einschließlich der materiellen und symbolischen Ressourcen, die dafür notwendig sind«, wie Hall weiter herausstellt, »ist Identifikation letztlich kontextabhängig, verankert in Kontingenz.« (ebd.: 169) Im Prozess der Identifikation wirkt jedoch stets das Spiel der Differenz, da diese sich durch das Ziehen und Markieren symbolischer Grenzen gegen diese richtet, da sonst der Prozess der Identifikation nicht gefestigt werden kann (ebd.: 169). Identitäten müssen in diesem Sinne als ein Punkt der Identifikation verstanden werden, der immer mit einem Ausschluss – einem »konstitutivem Außen« – einher geht und von uns deshalb anerkannt werden muss, dass Identität nur konstruiert werden kann, wenn wir die verstörende Erkenntnis akzeptieren, dass dies immer auch mit einer Beziehung zu dem, was nicht ist, oder anders, mit dem, was uns mangelt, in Beziehung steht (Hall 1996: 4f). Soziale Identitäten können sich deshalb, wie Hall im Anschluss an Laclau feststellt, immer nur durch Machthandlungen konstituieren, da sich am »›Rand‹ jeder Identität, eine Unmäßigkeit, etwas mehr« befindet (Hall 2004: 172). Wie Laclau herausarbeitet gehen diese Machtakte auf die spezifischen Existenzbedingungen jeder Identität zurück. So kann sich jede »kollektive oder soziale Identität«, also die Konstruktion eines Gemeinsamen, immer nur durch ihre antagonistische Beziehung zu ihrem Außen herausbilden. Auf der anderen Seite übernimmt eben genau diese antagonistische Kraft gleichermaßen die Rolle, die

»vollständige« Konstitution der Identität, die ihr gegenüber steht, zu blockieren (Laclau 1990: 21).

Žižek weist jedoch auf die radikale Dimension hin, die die antagonistische Kraft kennzeichnet. Die Blockade der Erreichung einer vollständigen Identität, so Žižek, ist im Subjekt selbst angelegt (Žižek 1990: 254). Die radikale Dimension des Antagonismus besteht folglich darin, dass es schließlich nicht der externe Gegner ist, welcher die Ausbildung der »eigenen« Identität blockiert, sondern jede (kollektive) Identität ist bereits in sich selbst blockiert und damit durch eine »Unmöglichkeit« gekennzeichnet. Der »äußere Gegner« ist somit nur das kleine Stück, der Rest der Wirklichkeit, auf den diese »intrinsische, immanente Unmöglichkeit« projiziert bzw. externalisiert wird. Selbst nach dem Gewinn gegen oder der Vernichtung des antagonistischen Gegners stellt sich nicht eine Identität »mit sich selbst ein, sondern vielmehr hindere sich dann die Identität selbst, an ihrer vollständigen Ausbildung.« (Žižek 1990: 252)

Jason Glynos und Yannis Stavrakakis greifen die daran anschließenden Ausführungen Žižeks über die Unzulänglichkeit der alleinigen Betrachtung eines Punktes symbolischer Identifikationen sowie der Wichtigkeit des antagonistischen Gegners – des Anderen – zur Analyse von Diskursen und Identifikationsprozessen auf, um die Einbeziehung von »sozialen Phantasien« zur Weiterentwicklung von Analyseprozessen zu betonen. Nur so kann ernsthaft verstanden werden, wie Gemeinschaften, Gruppen, Arbeitsfelder, Ideologien etc. durch Identifikationsprozesse zusammengehalten werden. Das Band bzw. Element, welches die Mitglieder einer Gemeinschaft zusammenhält, beinhalte immer auch die Beziehung zu einem »›verkörperten Genießen [Enjoyment incarnated]‹, ein Genießen das in Phantasien strukturiert und direkt mit dem Hass auf die Anderen verbunden ist.« (Glynos/Stavrakakis 2004: 212) Gerade vor diesem Hintergrund lassen sich Phänomene wie z.B. Rassismus, Nationalismus oder Kolonialismus hinsichtlich bestimmter Phantasien analysieren, die die Anderen oder das Andere als den oder das phantasieren, was das eigene Genießen stiehlt bzw. verhindert, als Begründung dafür, dass dieser oder das ausgeschlossen werden muss (ebd.: 211f). Die »analytische Extraktion des Genießens in sozialen Phantasien« stelle somit den zweiten Schritt in einem zweistufigen Ansatz zur Analyse von Identifikationsprozessen in Diskursen dar. Stellt die Analyse diskursiver Artikulation den ersten Schritt dar, so ist der zweite Schritt der Analyse deshalb so wichtig, weil er Aufschluss über das »phantasmatisch-strukturierte

Genießen«[13] gibt, welches als Unterstützung für die diskursiven Artikulationen fungiert (ebd.: 212).

Aus diskurstheoretischer Perspektive werden Identitäten nicht als etwas Konsistentes gedacht und deshalb Vorstellungen von einer geradlinigen Entwicklung der Identifikationsprozesse hinterfragt. Dies geschieht, in dem der Blick auf die Vielschichtigkeit, die Verschiebungen und Brüche in der Konstruktion von Identitäten gerichtet wird. Auch scheinbar feste Bildungsvorstellungen sind nicht objektiv oder unumstößlich, sondern das Ergebnis historischer Entscheidungen und Konflikte (Glasze 2013a: 26). Identität wird hier nicht als gegeben betrachtet, sondern als Resultat sozialer Prozesse der Konstruktion und »Sedimentation« von Praktiken in Institutionen, weshalb diese auch als »soziale Identität« bezeichnet wird. Da Identitäten jedoch nur konstruiert sind, können sie ebenso politisch herausgefordert und reartikuliert werden, weshalb Stavrakakis letzten Endes von »politischer Identität« spricht (Stavrakakis 2003: 411).

Das Denken um »politische Identität« ist historisch eng mit dem Aufkommen der »neuen sozialen Bewegungen« und einer neuen Form von »Identitätspolitiken«[14] ver-

---

13 In seinen letzten Arbeiten greift Laclau (Laclau 2004: 299ff, 2018: 101ff) die Diskussionen um das »phantasmatisch-strukturierte Genießen« auf und hebt stärker die Dimension des Affekts hervor als »Antriebskraft für die Bemühung [investment] um eine vollkommene Identität« (Glasze 2013a: 26). Dass es Affekte überhaupt gibt, so Laclau, ist wiederum der konstitutiven Unmöglichkeit der Vollständigkeit bzw. politisch gesprochen der konstitutiven Ungleichheit geschuldet, weshalb »pure Harmonie« vollkommen inkompatibel mit den affektiven Dimensionen ist (Laclau 2018: 118f). Der Affekt, welcher in seinem Verständnis das Genießen beinhaltet, stellt damit das eigentliche Wesen der Bemühung dar. »Radikal« ist eine »Bemühung« [investment] immer dann, wenn sie versucht, »einen Gegenstand zur Verkörperung einer mythischen Fülle zu machen« (ebd.: 115), anders gesagt, ihn trotz aller Unmöglichkeit als Repräsentation einer vollständigen Identität zu konstituieren. Jedoch in dezenter Abgrenzung zu Glynos und Stavrakakis betont Laclau, dass die Dimension des Affekts nicht einfach zu den Signifikationsprozessen hinzugefügt wird, sondern diese nur dadurch stattfinden können, dass Erstere immer schon Teil von Letzteren ist (Laclau 2004: 302). Das geht auf Laclaus spezifisches Verständnis von Diskurs zurück, der diesen nicht in einem engen Sinne nur auf sprachliche Dimensionen reduziert, sondern diesen als ein komplexes Beziehungsgeflecht an Elementen begreift, in dem das »Genießen« ein ebenso konstitutives Element, wie das linguistische darstellt (ebd.: 303).

14 Es ist wichtig hier noch einmal die von Stuart Hall herausgearbeitete Unterscheidung zwischen einer »Identitätspolitik ersten Grades« und »zweiten Grades« einzuführen, welche er in Bezug auf eine rassismus- und in Teilen globalisierungskritische Politik entwickelt (Hall 2012e: 19, 2012a: 78ff). Die erste hängt dabei eng mit der Strategie einer »Konstituierung einer defensiven kollektiven Identität« zusammen, die von Menschen oder für Forderungen genutzt werden, die von der Identität und Identifikation der dominanten Gruppe oder sozialen Ordnung ausgegrenzt werden, was sie dazu zwingt sich auf die Suche nach neuen Wurzeln zu machen, die sie stützen, wie z.B. die *schwarze* Identität, die Identität des Lokalen oder die Identität der *Frauen*. Sie ist nach Hall »ein gewaltiger Akt von […] imaginärer politischer Neu-Identifikation«, um eine Gegen-Politik aufzubauen, so dass die Menschen, das Lokale, das Nicht-Sichtbare, das Nicht-Hörbare etc. der Randbereiche in die Repräsentation einbringen können und beginnen können (hörbar oder sichtbar) zu sprechen (Hall 2012a: 78ff). Solange spezifische soziale Ordnungen ihre ökonomischen, ökologischen, politischen, kulturellen und sozialen Beziehungen aufrechterhalten, welche diese gewaltvoll und mithilfe von Ungleichheitsprozeduren strukturieren, solange wird es auch Kämpfe in dieser Richtung geben (ebd.: 82). Jedoch ist es wichtig anzuerkennen, wie Hall betont, dass diese Weise der Identitätspolitik des ersten Grades, aufgrund ihrer Fixierung auf eine wesentliche Ka-

bunden. Ihr Aufkommen ermöglichte es, dass verschiedenste marginalisierte Gruppen – Frauen, indigene Gruppen etc. – und Themen – Genderidentitäten, Nachhaltigkeitsvorstellungen etc. – ihren Ort in einer zuvor als unhinterfragten Repräsentation der bestehenden Ordnung nun in Frage gestellt und reartikuliert werden konnten. »Politische Identität«[15] beinhaltet damit die Möglichkeit für Gruppen die ihnen zugewiesene Position in einer sozial hervorgebrachten (Bildungs-)Ordnung und die damit verbundene Repräsentation der Identität dieser sozialen Ordnung, durch spezifische kämpferische Artikulationen immer wieder zu hinterfragen und zu reartikulieren (ebd.: 411).

4.4 Hegemonie- und Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe zur Analyse politischer Identitäten

Im Folgenden wird die Hegemonie- und Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe vorgestellt, da sie der Arbeit als analytisches Instrumentarium dient, um die Bildungsverhältnisse im Bereich der Gestaltung und Legitimation Globaler Bildung empirisch zu untersuchen. Die hegemonietheoretisch gefasste Form einer Diskursanalyse stellt zudem den Rahmen für eine begründete Auswahl, der im nächsten Kapitel dargestellten Methoden bereit. Mit dem Beginn der Ausarbeitung einer Hegemonie- und Diskurstheorie mit dem strategischen Ziel der Radikalisierung von Demokratie, die seit dem

tegorie ohne ihre »Positionalität« genauer zu betrachten »in Bezug auf gewisse Dinge ebenfalls ein Schweigen beinhaltet«, weshalb die negativen Wirkungen jeder Positionalität stets im Blick behalten werden müssen (ebd.: 82f). Identitätspolitiken zweiten Grades bezeichnen jedoch »eine Politik, die anerkennt, dass wir alle aus vielen sozialen Identitäten, nicht aus einer einzigen, zusammengesetzt sind. Dass wir alle durch verschiedene Kategorien, durch verschiedene Antagonismen, komplex konstruiert sind und dass diese uns einen gesellschaftlichen Platz in vielen Positionen der Marginalität und Unterordnung zuweisen können, ohne dass sie genau in derselben Weise auf uns wirken.« (ebd.: 83) Es ist eine Politikkonzeption, die nach Hall im Sinne Gramscis als »Stellungskrieg« verstanden werden muss und die politisch kompliziert ist, da keine Identität bereits politische Garantien enthält, »weil sich Identifikationen verändern und verschieben, weil sie durch ökonomische und politische Kräfte außerhalb von uns bearbeitet und in verschiedener Weise artikuliert werden können.[…] Es gibt überhaupt keinen Grund, warum um Himmels willen ein Film gut sein sollte, nur weil eine *schwarze* Person ihn gemacht hat. Es gibt überhaupt keine Garantie dafür dass jede Politik schon richtig ist, weil eine *Frau* sie macht.« (ebd.: 83f) Da Identitäten »immer komplex zusammengesetzt, immer historisch konstruiert […] nie an demselben Ort, aber immer auf einen Ort bezogen, positional« sind (ebd.: 83), was, wie in Stavrakakis Ausführungen hervorgehoben, eine Entscheidung verlangt, kann hier auch von einer »politischen Identität« gesprochen werden. Die »Verschiebung«, von der Hall hier in Bezug auf die unterschiedlichen Konzeptionen von Identitätspolitiken spricht, kann als ein »Übergang vom Kampf um Repräsentationsverhältnisse zu einer Politik der Repräsentation selbst beschrieben werden.« (Hall 2012e: 17)

15 Laclau und Mouffe stimmen grundlegend darin mit Foucault überein, dass immer dort wo es Macht gibt, es auch Widerstand gibt, jedoch betonen sie, dass die Formen des Widerstandes sehr unterschiedlich sein können. Ihnen geht es vor allem darum, die Widerstandsformen hervorzuheben, die einen »politischen Charakter« annehmen, d.h. die zu Kämpfen mit dem Ziel werden, »die Unterordnungsverhältnisse als solche zu beenden.« Es geht ihnen deshalb explizit darum »das Auftauchen einer kollektiven Handlung ausfindig zu machen, die gegen Ungleichheiten kämpft und Unterordnungsverhältnisse in Frage stellt.« (Laclau/Mouffe 2015: 189)

Ersterscheinen ihres Buches *Hegemony and Socialist Strategy* im Jahre 1985 (Laclau/Mouffe 2001) ihren Anfang nahm, haben Laclau und Mouffe eine fast unüberschaulich große Anzahl theoretischer und empirischer Arbeiten – insbesondere aus Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft und den Cultural Studies, aber auch unter anderem in Psychoanalyse, Geschichte, Ökonomie und Raumwissenschaften – angeregt (Bruell/Mokre 2018; Critchley/Marchart 2004; Dzudzek 2013; Dzudzek/Kunze/Wullweber 2014; Gilroy 2013; Glasze 2013b; Grossberg 1992; Hall 1988, 2000; Hetzel 2017; Howarth 1996; Howarth/Norval/Stavrakakis 2000; Laclau 1994b, 2013c; Marchart 1998a, 2002, 2013a, 2017; Marttila 2016; Mouffe 1992, 1999a; Nonhoff 2006b; Norval 1996; Sarasin 2001; Scherrer 1995; Stäheli 2000; Vey 2015; Wullweber 2010).

Auch in der Erziehungswissenschaft ist es in den letzten Jahren zu einer wachsenden Auseinandersetzung mit der Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe gekommen. So ist die Theorie Laclaus und Mouffes u.a. Gegenstand der Debatten deutschsprachiger Bildungsphilosophie, allen voran um Alfred Schäfer, im Hinblick auf die »Probleme des Pädagogischen« (Schäfer 2013: 549), die Irritationen durch den »Anderen« in der Bildung sowie die Möglichkeiten dekonstruktiver Diskursanalyse und der Analyse von Artikulationen im Feld der Erziehung und Bildung (Forster 2013; Mayer/Hoffarth 2014; Schäfer 2011, 2013). Ebenso ist im englischsprachigen Bereich, die Theorie Laclaus und Mouffes zur Erhellung pädagogischer Sachverhalte aufgegriffen worden. Vor allem Fragen der Erziehung und Bildung und ihrem Verhältnis zu Demokratie und Demokratisierung, dem Umgang mit Konflikten, der Konstruktion politischer Gemeinschaft und der Betonung der Wichtigkeit der Affektdimensionen in Bildungsprozessen sowie zur Hervorbringung wirksamer, jedoch demokratischer politischer Aktionen unter den sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Verhältnissen, spielen in den bildungsphilosophischen Debatten eine wichtige Rolle (Biesta 2001, 2011, 2013a; Ruitenberg 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2015, 2018; Szkudlarek 2013).

Auch wenn die Diskurstheorie Laclaus und Mouffes bisher zumeist nur in die Erziehungswissenschaft in theoretischen Arbeiten Einzug gehalten hat, so sind inzwischen auch einige wenige empirische Forschungen entstanden, die an die Diskurstheorie Laclaus und Mouffes anschließen. Diese zeichnen sich vor allem durch ihre methodische Offenheit und Flexibilität und ihre Anpassung der Theorie an ihren empirischen Gegenstand aus (Chronaki/Kollosche 2019; Jergus 2015; Macgilchrist 2015). Explizit für den Bereich der IVE sind dem Verfasser der Arbeit bisher jedoch keine diskursanalytischen Arbeiten im Anschluss an Laclau und Mouffe bekannt.

Laclau und Mouffe sind als zwei der Hauptvertreter*innen einer »poststrukturalistisch informierten politischen Theorie« anzusehen (Marchart 2013b: 7). Mit ihrem komplexen Werk haben sie eine »umfassende Gesellschaftstheorie« geschaffen (Wullweber 2014a: 29). Die Reformulierung der Diskurstheorie durch Laclau und Mouffe lässt sich nicht allein auf Auseinandersetzungen auf der Ebene der Theorie reduzieren, sondern hat ebenso ihre Ausgangspunkte in historischen Faktoren und Veränderungen, die seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs begannen und sich bis in die heutige Zeit (der neoliberalen und postkolonialen Globalisierung) fortziehen. Der sich seit dem mit rapider

Geschwindigkeit in der ganzen Welt ausbreitende »globalisierte Kapitalismus«[16] – vom »Westen« bis hin zu den Ländern des ehemaligen sozialistischen Lagers und den neuen postkolonialen Staaten – hat die immense Vervielfältigung sozialer Heterogenität noch einmal beschleunigt und damit die strukturelle Bedingung und die historische Situation geschaffen, unter der der Verlust der emanzipativen Kraft alter Praktiken der »Klassen-Formation« und der Aufstieg neuer rechter und oligarchischer Kräfte, die Pluralisierung der Kämpfe in der »Dritten Welt«, das Aufkommen der »neuen sozialen Bewegungen«[17] sowie neuen Form von »Identitätspolitiken« stattfand, weshalb die Konstruktion politischer Kollektivwillen neu theorietisiert wurde (Laclau 1990: 163ff, 168ff, 197ff;, 2018: 229f; Laclau/Mouffe 2015: 195ff, 207ff; Stavrakakis 2003: 411). Die von ihnen entwickelte Theorie ist damit auch als ein gegenseitiges Ineinandergreifen von theoretischen und praktischen Bereichen zu verstehen (Critchley/Marchart 2004: 1), weshalb ihr entwickeltes Instrumentarium auch für politische Analysen pädagogischer Praxisprozesse interessant sein kann.

4.4.1 Diskurs, Artikulation und die Notwendigkeit des Außens

Seit der erstmaligen Erscheinung ihres Buches *Hegemonie und radikale Demokratie* Mitte der 1980er Jahre entwickeln Laclau und Mouffe eine Diskurstheorie, die auf dem Diskurskonzept von Michel Foucault, verschiedenen Strömungen dessen was unter dem Begriff Poststrukturalismus gefasst wird und einer (post-)marxistischen Weiterentwicklung des Hegemoniekonzeptes, aufbaut[18] (insb. Kap. 4: Laclau/Mouffe 2015). Darüber

16 Anders formuliert weist Laclau darauf hin, dass die historische Situation, in der das heutige Aufkommen und die Ausweitung von Identitäten ermöglicht wurde, das ist, was als »globalisierter Kapitalismus« beschrieben werden kann. Erst dieser stellt die strukturelle Bedingung dafür dar, dass es zu einer immensen Vervielfältigung sozialer Heterogenität und deshalb auch zur Vervielfältigung damit zusammenhängender Forderungen (zur Identitätskonstruktion) gekommen ist. »Globalisierter Kapitalismus« steht dabei für Laclau nicht für eine rein ökonomische Realität, sondern für einen Komplex »in which economic, political, military, technological, and other determinations – each endowed with its own logic and a certain autonomy – enter into the determination of the movement of the whole. In other terms, heterogeneity belongs to the essence of capitalism […].« (Laclau 2018: 229f)

17 Laclau und Mouffe fassen darunter die Vielfalt der unterschiedlichen Kämpfe, die spätestens seit den 1960er Jahren zunächst in den »Industriegesellschaften« sichtbar geworden sind und die Dynamiken des Politischen seit dem wesentlich prägen, wie z.B. urbane, ökologische, anti-autoritäre, anti-institutionelle, feministische, anti-rassistische sowie Kämpfe ethnischer, regionaler und sexuell untergeordneter Gruppen (Laclau/Mouffe 2015: 196). Sie interessiert dabei vor allem die »neue Rolle«, die diese für die Artikulation der »schnellen Verbreitung sozialer Konfliktualität auf immer zahlreichere Verhältnisse spielen« und zu den »Kämpfe[n] auf der Ebene der Produktionsverhältnisse«, die historisch zumeist als »Klassen«-kämpfe subsumiert wurden (ebd.: 196), hinzugekommen sind.

18 Laclau und Mouffe haben im Wesentlichen zu einem »Political Turn« des Poststrukturalismus beigetragen. Nicht nur, da sie ihren Fokus selbst zumeist auf die Analyse politischer Phänomene richteten, sondern auch deshalb, weil sie ausgehend von der gemeinsam mit vielen Strängen des Poststrukturalimus geteilten Ansicht diskursiver Verfasstheit von Gegenständen und Strukturen und der damit einhergehenden Skepsis gegenüber vermeintlich geschlossenen und unveränderbaren »Totalitäten« dem Ganzen eine Theorie der hegemonialen Fixierung von Diskursen hinzu-

hinaus stellen auch bestimmte radikale Versuche der Phänomenologie mit dem Essentialismus zu brechen wie z.B. Maurice Merleau-Ponty und die post-analytische Philosophie Ludwig Wittgensteins im Werk von Laclau und Mouffe eine wichtige Inspiration dar (Laclau 1990: 212; Laclau/Mouffe 2015: 142,248). Der von ihnen im Anschluss an den Poststrukturalismus entwickelte Diskursbegriff geht davon aus, dass sich soziale und kulturelle Identitäten nicht auf ein festes und unverrückbares Fundament gründen können wie z.B. eine »göttliche Ordnung« oder das »Gesetz der Ökonomie«, sondern dass diese durch *diskursive Artikulationsprozesse* konstituiert werden (Stäheli 1999: 146). *Artikulation*[19] ist dabei als eine »Praxis des kontingenten In-Beziehung-Setzens von Elementen« zu verstehen, »mit der Konsequenz, dass diese Elemente in bestimmter Weise differenziert und folglich mit Bedeutung versehen werden.« (Nonhoff 2006a: 75f)

Diskurse sind nach Laclau und Mouffe demnach zum einen »die Totalität[20] dieser fortgesetzten bedeutungsgenerierenden Artikulationspraxis« und gleichermaßen stellen sie »das umfassende, durch Differenzen strukturierte Produkt dieser Praxis« dar (ebd.: 76). In diesem Sinne sind Diskurse »Differenzsysteme, weil die einzelnen Elemente nicht von sich aus eine bestimmte Bedeutung tragen, sondern erst durch ihre Beziehung zu anderen Elementen des Diskurses bedeutsam werden.« (Stäheli 1999: 147) Diskurse sind also die »strukturierte Totalität«, die aus der »artikulatorischen Praxis« hervorgeht (Laclau/Mouffe 2015: 139), weshalb sie auch »als eine Fixierung von Bedeutung in einem Netz von Differenzbeziehungen interpretiert werden« können (Glasze 2013b: 219). Struktur und Praxis fallen damit im Diskursverständnis bei Laclau und Mouffe zusammen und sind durch ein gegenseitiges Durchkreuzen geprägt, woraus sich die für den Diskurs kennzeichnende Dynamik von Stabilität und Bewegung ergibt (Nonhoff 2006a: 76).

Ihr Diskurskonzept ist dabei zunächst eng mit dem Diskursverständnis des frühen Michel Foucault[21] in der »Archäologie des Wissens« verwandt, wo er den Charakter »dis-

---

fügten. Gerade letztere ermöglichte ihnen für die aus der »dekonstruktiven« Offenlegung der Unabschließbarkeit von Strukturen hervorgehenden Momente der Unentscheidbarkeit, eine Theorie der Entscheidung auf einem unentscheidbaren Terrain zu entwickeln (Critchley/Marchart 2004: 5).

19 Der Begriff der Artikulation gliedert sich in die marxistische Theoriebildung ein. Wie Stuart Hall ausführt, besteht ein entscheidender theoretischer Verdienst der Theorie der Artikulation zur Weiterentwicklung marxistischer Debatten darin, dass die Theorie der Artikulation drei Prinzipien der marxschen Methode respektiert: das *materialistische* Prinzip – »dass die Analyse politischer und ideologischer Strukturen von ihren materiellen Existenzbedingungen ausgehen muss – und das *historische* – dass die spezifischen Formen dieser Verhältnisse nicht *a priori* aus der ökonomischen Ebene abgeleitet werden können; dass vielmehr ihre Rekonstruktion durch weitere, ihre *differentiae specificae* erklärenden Bestimmungen ergänzt und in ihrer historischen Spezifik gefasst werden muss.« (Hall 2012f: 111f) Hinzu kommt das *strukturelle* Prinzip, welches ausdrückt, dass es keine Vorstellung einer einfachen Einheit zwischen Kapital- oder anderen Ausdrucks-Beziehungen, sei es auf der ökonomischen oder politischen Ebene etc. geben kann, sondern dass sie alle Glieder einer Totalität bilden, Unterschiede innerhalb einer Einheit.« (MEW 13: 625 zit.n. Hall 2012f: 116f)

20 Unter Totalität verstehen Laclau und Mouffe »ein Ensemble totalisierender Effekte in einem offenen relationalen Komplex.« (Laclau/Mouffe 2015: 137)

21 Auch der Begriff der Artikulation ist im Anschluss an das begriffliche Doppel Äußerung/Aussage von Foucault zu betrachten (Nonhoff 2006a: 75).

kursiver Formationen« als »Regelmäßigkeit in der Verstreuung« begreift (Laclau/Mouffe 2015: 139f) und damit die Beständigkeit in den nach außen gerichteten Beziehungen der einzelnen Elemente, die keinem übergeordneten oder zugrundeliegenden Prinzip der Strukturierung gehorchen, beschreibt (Laclau 2017: 545). Laclau zufolge bleibt jedoch bei dem alleinigen Fokus auf die »Regelmäßigkeit in der Verstreuung« die wichtige Frage nach den Grenzen zwischen den diskursiven Formationen offen (ebd.: 545). Hingegen besteht das Diskursverständnis Laclaus und Mouffes darin, dass jede diskursive Identität aus sich selbst keine Bedeutung generieren kann, sondern diese durch die Abgrenzung zu anderen Identitäten hervorgebracht wird (Stäheli 1999: 146). Im Anschluss an die Überlegungen Derridas in seinem Buch »Die Schrift und die Differenz« gehen sie davon aus, dass die Herstellung von jeder Bedeutung und damit auch von jeglicher Identität in einem Diskurs stets von einem »Äußeren« abhängig ist, also von der Abgrenzung gegenüber anderen Identitäten, und dass diese Konstitution überhaupt erst durch diese Abgrenzung erzeugt wird. Eine absolut fixierte Bedeutung ist damit unmöglich (Laclau/Mouffe 2015: 146f). Anders gesagt ist Bedeutung »niemals außerhalb eines Systems von Differenzen präsent« (Derrida 1972: 424). Laclau und Mouffe bringen diesen Punkt wie folgt zur Geltung: Es gibt »keine gesellschaftliche Identität, die völlig geschützt ist vor einem diskursiven Äußeren, das sie umformt und verhindert, dass sie völlig genäht wird. Sowohl die Identitäten als auch die Beziehungen verlieren ihren zwangsläufigen Charakter.« (Laclau/Mouffe 2015: 145)

Die Konsequenz der unausweichlichen Präsenz eines »Außens« ist, dass eine unauflösliche Spannung zwischen dem »Innen« und »Außen« jeglicher Bedeutung und damit auch jeder Identität, die Bedingung jeder sozialen Praxis ist. Die Prämisse von »Gesellschaft« als eine »selbstdefinierte Totalität« hat damit keine Gültigkeit in ihrer Diskurstheorie, der Charakter von »Gesellschaft« bleibt damit notwendigerweise immer unvollständig (ebd.: 145). Die Abhängigkeit jeder Bedeutung und Identität durch einen negativen Bezug auf das, was sie nicht ist, hat laut Laclau und Mouffe Auswirkungen auf die Möglichkeiten einer Homogenisierung oder besser einer Äquivalenzverkettung der inneren Differenzen einer Identität. Es werden also zunächst in ihrem Diskursbegriff zwei unterschiedliche Formen an Differenzen sichtbar. Auf der einen Seite haben wir es mit *Differenzen innerhalb des Diskurses* zu tun und auf der anderen Seite mit einer *konstitutiven Differenz*, die das »Innere« des Diskurses von seinem »Außen« trennt und damit letzten Endes den unvollständigen Charakter des Diskurses konstitutiv aufrecht erhält (Laclau/Mouffe 2015: 163ff; Stäheli 1999: 146).

Aus den unterschiedlichen Formen der Differenz ergeben sich wiederum auch zwei unterschiedliche Formen der Differenzbeziehungen, wobei zwischen einer nach »Innen« und einer nach »Außen« gerichteten Beziehung unterschieden werden muss. So sind, wie Urs Stäheli schreibt, die »*internen Differenzen* […] verschiedene Elemente des Diskurses, die in einem differentiellen Gewebe stehen«, jedoch über ihre gegenseitigen Beziehungen ein gemeinsames diskursives Bedeutungs- bzw. Sinngefüge bilden. All diejenigen Elemente, die sich jenseits dieses Bedeutungsgefüges befinden, können als *Differenzen zu einem »Außen«* beschrieben werden (Stäheli 1999: 146). Als das »*Feld der Diskursivität*« bezeichnen sie wiederum das notwendige Terrain des »Bedeutungsüberschusses« durch das unausweichlich jeder Diskurs untergraben wird. Hiermit verweisen sie explizit auf die Beziehung jeden Diskurses zu seinem »*Außen*« und damit auch zu den Elementen, die

außerhalb des Diskurses stehen. Erstens kommt damit der notwendige diskursive Charakter jedes Objekts zum Ausdruck und zweitens wird gleichermaßen auf die Unmöglichkeit jedes gegebenen Diskurses verwiesen, die Bedeutungsproduktion seiner Objekte endgültig abzuschließen (Laclau/Mouffe 2015: 146). Folglich ist das System des Diskurses, das zum einen durch eine partielle Begrenzung dieses »Bedeutungsüberschusses« existiert, aber zugleich durch diesen untergraben wird, für Laclau und Mouffe das notwendige Terrain für die Konstitution jeder sozialen Praxis, da dieser »Überschuss« jeder diskursiven Situation inhärent ist (Laclau/Mouffe 2015: 146). Kurz gesagt: Bedeutungen und Identitäten können damit zum einen niemals endgültig fixiert werden und gesellschaftliche Beziehungen bewahren damit stets einen kontingenten Charakter.

Die »Unmöglichkeit einer endgültigen Fixiertheit von Bedeutung« beinhaltet gleichermaßen aber auch, dass immer neue partielle, temporäre Fixierungen von Bedeutung möglich und notwendig werden, da, wie bereits erwähnt, nach Derrida Bedeutung nur in einem System der Differenz existieren kann. Ein System in dem also Unterscheidung möglich ist. Es ist dieser paradoxe Aspekt, dass gerade zur Untergrabung von Bedeutung, *eine* Bedeutung notwendig ist (Laclau/Mouffe 2015: 147). Dies wird vor allem ersichtlich, wenn sie ihren Diskursbegriff konkretisieren, indem sie die inhärente politische Dynamik von Diskursen genauer beschreiben: »Jedweder Diskurs konstituiert sich als der Versuch, das Feld der Diskursivität zu beherrschen, das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstruieren.« Denn, so Laclau und Mouffe weiter, erst »diese Beschränkung der Produktivität der Signifikantenkette erzeugt jene Positionen, die Aussagen möglich machen […]« (Laclau/Mouffe 2015: 147). Anders gesagt: In der Unmöglichkeit einer umfassenden fixierten gesellschaftlichen Struktur ist für Laclau und Mouffe einerseits »die Grundlage für die fortwährenden Auseinandersetzungen um soziale Beziehungen und Identitäten« angelegt, jedoch andererseits auch die Notwendigkeit der Bewegung hin zu immer neuen, partiellen temporären Fixierungen (Glasze 2013b: 73f). Gerade diese ständige Veränderbarkeit von Diskursen, die sie betonen, macht einen wichtigen Gehalt ihrer politischen Theorie aus, da hiermit die Reartikulation von Diskursen als politischer Akt begreifbar wird (Stäheli 1999: 148).

Damit tun sich nun auch die Unterschiede zu Foucault auf: Zunächst verwerfen Laclau und Mouffe konsequenter als Foucault in ihrer Diskurstheorie die Unterscheidung des Gegensatzes zwischen diskursiven (d.h. sprachlichen und anderen symbolischen) und nicht-diskursiven Praktiken (z.B. körperliche Handlungen, »natürliche Phänomene«, Institutionen, Techniken, Ökonomie), als es zumindest der frühe Foucault getan hat. Für sie sind Letztere nichts anderes als »mehr oder weniger komplexe Formen differentieller Positionen unter den Objekten« derselben diskursiven Struktur (Laclau/Mouffe 2015: 139ff). Genauer gesagt gibt es für sie anders als für Foucault keinen außer- bzw. prädiskursiven Bereich (ebd.: 140f).

Das Ausmaß der Bedeutung und Produktivität jener Zentralität, die Laclau und Mouffe der Kategorie des Diskurses zuweisen, wird erst durch ihre These deutlich, dass es keine soziale Praxis, wie auch soziale Verhältnisse und damit auch so etwas wie »Gesellschaft«, außerhalb diskursiver Bedingungen geben kann. Kurz gesagt: Jeder Gegenstand, der in unser Denken eintritt wird diskursiv bedingt sein. Die gegenständliche Spezifik hängt damit immer von der Strukturierung des diskursiven Feldes ab. Sie machen deutlich, dass dies nicht gleichbedeutend damit ist, dass auch Gegenstände

außerhalb unseres Denkens existieren können (ebd.: 142ff). Worum es ihnen geht ist, dass die Dinge in der Welt erst für die Menschen bedeutungsvoll werden, »wenn sie diskursiv von den Menschen und für die Menschen mit Sinn versehen« worden sind (Glasze 2013b: 75). Für Laclau und Mouffe sind nicht nur Wörter, sondern auch Handlungen Teil derselben diskursiven Totalität, da sie beide trotz ihrer terminologischen Unterscheidung die Bedeutung teilen, die ihnen in einem spezifischen Kontext in einer spezifischen Operation zukommt und diese spezifische Bedeutung damit etwas darstellt, was miteinander verglichen werden kann. Sie haben sich gerade deswegen für den Begriff des Diskurses entschieden, um zu bekräftigen, dass jede soziale Konfiguration bedeutungsvoll ist (Laclau/Mouffe 1990: 100). Das Faktum des Physischen eines Gegenstands mag das gleiche bleiben, aber die Bedeutungen, die aus dem (selben) Gegenstand erwachsen, können je nach Relation zu seinem Kontext, vollständig andere sein.[22] Es ist eben jene systematische Zusammensetzung der Beziehungen mit anderen Objekten, die Diskurs genannt wird. Der diskursive Charakter eines Objekts ist deshalb nicht gleichbedeutend mit der Infragestellung der physischen Existenz des Objekts, sondern seiner spezifisch-kontextuellen Bedeutung (Laclau/Mouffe 1990: 100f). Gerade der Verweis auf die soziale Konstruktion von Sinn macht die Diskurstheorie zu einer Theorie des Gesellschaftlichen (ebd.: 100).

Die zweite Unterscheidung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe zu Foucault besteht darin, welche Bedeutung sie der Abgrenzung eines Diskurses gegenüber einem »Außen« beimessen. Wie bereits erwähnt, bleibt nach Laclau bei Foucault die Frage offen, wie Grenzen zwischen den diskursiven Formationen gezogen werden. Foucaults Fokussierung in seiner Archäologie auf die »Regelmäßigkeit der Streuung von Aussagen« (s. Übers. nach Glasze 2013b: 75) lasse die Bestimmbarkeit einer Grenze nicht zu und es bliebe somit die Frage nach einer Grenze offen, die neben der »Regelmäßigkeit in der Verstreuung« ebenso als ein Prinzip der Einheit in einem partikularen diskursiven Feld auftritt (Laclau 2017: 544f). Wie Stäheli anmerkt, wenden sie sich letztendlich gegen Foucaults Diskursbegriff, um die Beziehung zwischen Bedeutungsfixierung und Instabilität des Diskurses theoretisch-konzeptionell fassen zu können, »da sie den Grenzbegriff [zwischen einem Innen und einem Außen] nicht zugunsten der Dispersion (Streuung) diskursiver Ereignisse aufgeben wollen, sondern [die] Grenzen [fest umrissener Differenzsysteme/Diskurse] ohne letztes Fundament denken möchten.« (Stäheli 1999: 148) Es ist gerade die durch das »Außen« zur Verfügung gestellte Abgrenzung, die die Schließung[23] und Offenheit des Diskurses im selben Maße ermöglicht (ebd.: 148). Gerade die Abhängigkeit der Möglichkeit von Bedeutung von einem »Außen« und nicht einfach von einem »Typus der abwesenden Einheit« wie bei dem frühen Foucault, stellt hier den wesentlichen Unterschied dar (ebd.: 148).

22 Sie nennen das Beispiel eines Steins, welcher je nach diskursiver Konfigurierung unterschiedliche Bedeutung haben kann: So kann er ein ästhetisches Objekt zur kontemplativen Betrachtung sein, ein Bestandteil zur Errichtung eines Hauses oder im Wurf, ein Projektil zur Zerstörung von z.B. Fensterscheiben. Es sind die Beziehungen des Elements die seine Bedeutung formen (Laclau/Mouffe 1990: 100f).

23 »Schließung« bezieht sich dabei auf die Stabilisierung und Fixierung der internen, diskursiven Differenzen im Gegensatz zur Offenheit des Diskurses, die auf die Destabilisierung von Bedeutung verweist.

Laclau und Mouffe entwickeln zur analytischen Unterscheidung von Entitäten in ihrer Diskurstheorie verschiedene Begriffe, um markieren zu können, ob sich diese innerhalb bzw. außerhalb des Diskurses befinden. Dazu führen sie die Differenzierung in »Momente« und »Elemente« ein (Laclau/Mouffe 2015: 139). Mit »*Momente*«[24] werden all jene Differenzierungen beschrieben, »deren Bedeutung in einem spezifischen Diskurs partiell fixiert wurde.« (Glasze 2013b: 75) Wie bereits gezeigt, ist das System eines spezifischen Diskurses jedoch in das gesamte »Feld der Diskursivität« eingebettet, wodurch stets die Dynamik entsteht, dass der Diskurs von dem Terrain des »Bedeutungsüberschusses« untergraben wird. All diese »Bedeutungen, welche in anderen Diskursen existierten bzw. existieren« und noch nicht in das »Innen« des spezifischen Diskurs eingegangen sind, bezeichnen sie als »*Elemente*« (ebd.: 75). Die Praktiken, »die eine Beziehung zwischen Elementen herstellen, so dass deren Identität [und damit auch deren Bedeutung] verändert wird«, nennen Laclau und Mouffe »Artikulation« (ebd.: 75). Ein jeder Diskurs stellt einen Versuch dar, das Feld der Diskursivität zu kontrollieren, um das beständige Überfluten mit Elementen aufzuhalten, in dem versucht wird »die Bedeutung von Elementen zu fixieren und sie somit in Momente eines Diskurses umzuwandeln« (ebd.: 76), um ein Zentrum im Sinne einer partiellen, temporären Fixierung zu konstruieren (Laclau/Mouffe 2015: 147). Aufgrund der Relationalität jeglicher Identität und der beständigen Untergrabung eines jeden Diskurses durch das ihn überflutende Feld der Diskursivität kann der Übergang von »Elementen« zu »Momenten« jedoch niemals in voller Gänze gelingen (ebd.: 148). Wie Laclau und Mouffe schreiben, kommt diesen »Elementen« deshalb auch der Status eines »flottierenden Signifikanten« zu. Dies sind »Elemente«, die in einem Diskurs nicht vollständig verkettet artikuliert werden können, weshalb ihr flottierender Charakter »letztlich jede diskursive (d.h. soziale) Identität« durchdringt (ebd.: 148).

4.4.2 Knotenpunkte, konstitutive Logiken und Antagonismus

Damit ein Diskurs trotz seiner Offenheit und aufgrund seiner Unmöglichkeit der Schließung so etwas wie eine Bedeutung hervorbringen kann, muss die Produktivität der Signifikantenkette, die durch die Untergrabung durch Elemente (»flottierende Signifikanten«) stets weiterläuft, beschränkt werden, da sonst Positionen von denen Aussagen möglich sind, nicht erzeugt werden könnten.[25] Deshalb ist es notwendig privilegierte diskursive Punkte der partiellen Fixierung in einem Diskurs zu konstruieren. Diese Punkte nennen sie im Anschluss an Jaques Lacan[26] »*Knotenpunkte*«. Sie stellen »*privilegierte Signifikanten*« dar, anhand derer die Bedeutung einer Signifikantenkette fixiert werden kann, da nur so jene Positionen, die Aussagen ermöglichen, erzeugt werden

24 Trotz der Möglichkeit Elemente des »Innens« mithilfe des Begriffes »Momente« explizit zu kennzeichnen, handelt es sich schließlich auch bei ihnen im Allgemeinen um Elemente, da sich ihr Status verändern kann.

25 Nach Lacan hätten wir es hier mit einem Diskurs des Psychotikers zu tun, da hier keine Bedeutung mehr fixiert werden kann (Laclau/Mouffe 2015: 147).

26 Bei Lacan heißen privilegierte Signifikanten, die die Bedeutung einer Signifikantenkette fixieren, bzw. bei Lacan ist es vernähen, »Stepppunkte« (Laclau/Mouffe 2015: 147).

können (Laclau/Mouffe 2015: 147). Knotenpunkte sind in diesem Sinne ein wichtiger Bestandteil der Praxis der Artikulation:

> »The practice of articulation, therefore, consists in the construction of nodal points which partially fix meaning; and the partial character of this fixation proceeds from the openness of the social, a result, in its turn, of the constant overflowing of every discourse by the infinitude of the field of discursivity.« (Laclau/Mouffe 2001: 113)

Die Grenze, auf die Laclau und Mouffe in ihrer Theorie nicht verzichten wollen ist diejenige, die zwischen einem Innen und einem Außen des Diskurses unterscheidet. Nach ihnen markiert die Grenze jenen Punkt, der über die Zugehörigkeit und den Ausschluss des Diskurses und damit auch zu einer (diskursiven) Gemeinschaft Auskunft gibt. Erst die Grenze ermöglicht den einzelnen Elementen des Diskurses trotz ihrer Unterschiedlichkeit etwas Gemeinsames zu konstituieren (Stäheli 1999: 148). Laclau und Mouffe heben hervor, dass wenn dieses »identische Etwas« sich auf eine gemeinsame ihnen zugrundeliegende positive Bestimmung stützen würde, es stets auf direktem Wege ausgedrückt werden könnte, jedoch liegt die Grenze des Sozialen innerhalb des Sozialen selbst, da sich die Vollständigkeit von Bedeutung jeder sozialen Gemeinschaft nie vollkommen verwirklicht. Die Grenze bezeichnet somit auch eine Erfahrung des Versagens in der Herstellung einer Vollständigkeit. Wenn solch eine »Positivität des Sozialen« unmöglich ist, kann zum anderen die Bedeutung des »Eigenen« letzten Endes nur entstehen, wenn sich diese »durch eine gemeinsame Referenz auf etwas ›Äußeres‹« oder einen »Anderen« diskursiv abzugrenzen weiß (Laclau/Mouffe 2015: 163–165).

Diese »gemeinsame äußerliche Referenz kann jedoch [ebenso] nicht aus etwas Positivem bestehen«, da sie selbst sonst nicht zur vollständigen Aufhebung der inneren Differenzen des Diskurses beitragen könnte. Jedoch wird solch ein »Außen« benötigt, um eine temporäre, partielle Bedeutungsfixierung und in diesem Sinne auch die Gemeinsamkeiten eines sozialen Kollektivs partiell und temporär erzeugen zu können (ebd.: 164). Die Herstellung einer sozialen Gemeinsamkeit liegt damit nicht in der Bestimmung einer gemeinsamen Positivität, sondern ist damit immer abhängig von einer Praxis der Bedeutungskonstitution dessen, was ein Gegenstand nicht ist. Wie Laclau und Mouffe betonen, muss Identität, also das soziale Gemeinsame, deshalb auch als etwas Negatives begriffen werden, da Identität sich immer durch eine gemeinsame Abgrenzung zu etwas Nicht-Positivem konstituiert (ebd.: 165f). Würde sich das soziale Gemeinsame durch etwas anderes als das gemeinsam zu Bekämpfende abgrenzen, müsste man dem Gemeinsamen eine besondere Position im diskursiven Feld der unendlichen Möglichkeiten zusprechen, womit einer neuen Objektivität und damit einem neuen Essentialismus Vorschub geleistet werden würde und weitergehende Subversionen des Status Quo an ihr Ende kommen müssten (ebd.: 166). Laclau und Mouffe wollen jedoch die Möglichkeiten eine Entscheidung zu fällen nicht auf Kosten des Verlustes von Pluralität theoretisch wie politisch aufgeben.

Die Verhältnisse der einzelnen Elemente eines Diskurses, die durch das Spiel zwischen Innen und Außen entlang einer Grenze im Zuge der Konstitution von sozialen Identitäten entstehen, sind nach Laclau und Mouffe durch zwei unterschiedliche »konstitutive Logiken«, die in jeder diskursiven Formation ein komplexes Wechselspiel einge-

hen, geprägt (Laclau/Mouffe 2015: 163ff; Laclau 2013c: 240). Zum einen haben wir es mit der *Logik der Differenz* zu tun, die es ermöglicht, »verschiedene Momente eines Diskurses voneinander zu unterscheiden.« (Stäheli 1999: 148) Auf linguistischer Ebene läuft die Logik der Differenz auf die Erweiterung der kontinuierlichen Beziehungen der Verknüpfungen zwischen verschieden Worten und Wortgruppen zu Wortverbindungen hin. Auf politischer Ebene kann die Logik der Differenz wiederum als eine Logik begriffen werden, die den politischen Raum erweitert und ihm zunehmend Komplexität hinzufügt (Laclau/Mouffe 2015: 167). Jørgensen und Phillips (2011: 43–45) führen als Anwendung der Logik das Beispiel von Stuart Halls Intervention im England der 1960er Jahre an, in dem die Formierung des sozialen Raums zunehmend in die polare Opposition zwischen »Black« und »White« verfiel. Um diesen Raum zu politisieren, wurde das Label »black« zunehmend positiv eingesetzt, sodass daraus auch »black is beautiful« wurde. Die bereits stattgefundende Spaltung wurde somit politisiert und zu einer gemeinsamen Bezugnahme zur Mobilisierung gegen die gewalttätigen Verhältnisse, die von »black people« im Allgemeinen erfahren wurden, gewendet. Wie Stuart Hall in seinem Essay jedoch hervorhebt (Hall 2012a), verundeutlicht die Kategorie »black« die Differenzen innerhalb der Gruppe. So kann z.B. übersehen werden, dass »black women« mehr Gemeinsamkeiten mit »white women« haben können, als sie mit »black men« haben. Worum es ihm geht ist, dass alle Prozesse der Formierung von Gruppen immer auch eine Schließung auf einem unentscheidbaren Terrain sind und ebenso funktionieren wie der Diskurs im Allgemeinen, in dem diese nur durch den Ausschluss alternativer Bedeutungen funktionieren, indem es sie zum Schweigen bringt. Auf die Begrifflichkeit gewendet folgt Halls Intervention einer Logik der Differenz, da er versucht die polare Opposition zwischen »black« und »white« in eine größere Zahl spezifischerer Identitäten zu überführen. Worauf Hall hier bereits verweist, ist, dass Prozesse der Formierung von Gruppen und damit auch immer von sozialen Identitäten sensibel bleiben sollten für die Differenzen, die in ihnen anwesend sind (Hall 2012a: 81–83). Laclau spricht deshalb auch von einer Logik, die die *partikularen* Orte innerhalb des sozialen Spektrums bestimmt (Laclau 2013c: 240).

Auf der anderen Seite gibt es die *Logik der Äquivalenz*, die dadurch wirkt, dass sie »verschiedene Differenzen gleichsetzt, indem sie diese von einem konstitutiven Außen abgrenzt, und so eine neue Bedeutung erzeugt.« (Stäheli 1999: 148) Auf linguistischer Ebene hätten wir es hier mit der Erweiterung des paradigmatischen Pols zu tun, in dem um eine zunehmend geringere Anzahl an Positionen ihre differentiellen Eigenschaften, die möglicherweise verbunden werden könnten, untereinander eine zunehmend äquivalente Substitutionsbeziehung aufbauen. Politisch betrachtet entspricht diese Logik einer Vereinfachung des politischen Raums, da die Komplexität zunehmend reduziert wird (Laclau/Mouffe 2015: 167; Laclau 2013c: 240f). Bezogen auf Halls Beispiel »schwarzer Politik« im England der 1960er Jahre wirkte diese Logik in dem Prozess der allmählichen Identifizierung aller »non-white people« als »black people«. Hier wurde jegliche Spezifik der Differenz unter die Kategorie »black« subsummiert und »black« wurde im Gegensatz zu dem definiert, was es nicht war, d.h. als »non-white«. Dies hatte zur Folge, dass der soziale Raum kollabierte und schließlich nur noch der polarisierende Gegensatz »black« und »white« zur Identifizierung der sozialen Position auf gesellschaftlicher Ebene zur Verfügung stand (Jørgensen/Phillips 2011: 44f; Hall 2012a: 81–83). Für Laclau ist es wichtig hierbei Äquivalenz nicht mit Identität zu verwechseln, da sie vielmehr ei-

ne Beziehung beschreibt, »in der der differentielle Charakter der äquivalenten Begriffe nach wie vor wirksam ist. Das ist, im Unterschied zur bloßen ›Gleichsetzung‹, die spezifische Eigenschaft der Äquivalenz.« (Laclau 2013c: 241)

Es ist wichtig an dieser Stelle hervorzuheben, dass Laclau und Mouffe in politischer Hinsicht keine Wertigkeit zwischen beiden Strategien einführen, um apriorisch eine der beiden Logiken fortschrittlicher als die andere darzustellen. Schließlich ist die Entscheidung darüber, welche Logik in einem politischen Projekt die angemessenere ist, stets vom Kontext und der Strategie abhängig, die aufgrund der Positionalität der Subjekte Anwendung findet (Laclau/Mouffe 2015: 219, 224ff). Bezogen auf das Beispiel von Hall stellt die Logik der Äquivalenz »blacks« eine gemeinsame Plattform bereit, von der sie Forderungen der Gleichberechtigung stellen können, jedoch im selben Moment die internen Differenzen und Ungerechtigkeiten, die »black/white« Unterscheidungen durchkreuzen, nicht erfassen können. Auf der anderen Seite stellt Halls Logik der Differenz Möglichkeiten bereit, eben jene durchkreuzenden Ungerechtigkeiten zu erfassen, wobei wiederum die Gefahr besteht im selben Moment damit die gemeinsame Basis für die »black mobilisation« zu schwächen (Jørgensen/Phillips 2011: 45).

Die Beziehung beider Logiken zueinander kann also als eine von Widersprüchen geprägte beschrieben werden. Die Logik der Differenz tendiert dazu, »die Bedeutung einzelner diskursiver Momente zu fixieren«, wohingegen die »Logik der Äquivalenz diese Bedeutungsfestlegungen [subvertiert], da sie das Unterschiedliche gleichsetzt.« (Stäheli 1999: 148) Wir haben es hier mit einer Pattsituation zu tun, in der keine der beiden Logiken einen Diskurs jemals vollständig beherrschen kann (Laclau/Mouffe 2015: 166). Würde sich die Logik der Differenz verwirklichen, hätte das ein starres Differenzsystem zur Folge, in dem kein Außen des Diskurses mehr Einfluß auf die Bedeutungskonstitution hätte. Alle Elemente eines Diskurses hätten in einem solchen Falle, nur eine einzige absolute und für immer unveränderbare Bedeutung. Würde sich hingegen die Logik der Äquivalenz vollständig durchsetzen, würde es zu einem chaotischen Flottieren von Elementen kommen, da alle als ausschließlich zugehörig zum selben Diskurs nur noch das Gleiche bezeichnen würden (Stäheli 1999: 148f). Dieser Zustand einer totalen Äquivalenz ist politisch betrachtet aufgrund der Ungleichheit des Gesellschaftlichen schlichtweg nicht möglich (Laclau/Mouffe 2015: 223). Ihre widersprüchliche Beziehung zueinander rührt also daher, dass die eine das auflöst, was die andere versucht zu fixieren. Trotz dieser wechselseitigen Subversion ihrer Inhalte sind beide Logiken aufeinander angewiesen, da nur etwas äquivalent gesetzt werden kann, wenn so etwas wie Unterschiedlichkeit in einem minimalen Maße vorhanden ist (Stäheli 1999: 149). Diese politischen Logiken stellen also ein konzeptuelles Vokabular zur Verfügung, um die Konstitution der Grenze der Artikulationen eines Diskurses zu verstehen sowie auch ihre Transformation und Absorption durch die jeweilige Logik (Glynos/Howarth 2007: 144).

Es ist insbesondere die Logik der Äquivalenz, die immer wieder auf die Grenze, die das Innen und das Außen des Diskurses voneinander trennt, verweist, und gleichzeitig auf die Unmöglichkeit einer Schließung des Diskurses, da sonst alles Außen absorbiert wäre, welches jedoch für die Konstitution von Bedeutung benötigt wird (Stäheli 1999: 149). Denn immer dann, wenn die Logik der Äquivalenz dominant hervortritt, sieht sich eine

> »Vielzahl von Unterscheidungen durch eine übergreifende, notwendig simplifizierende Identifizierung überformt: diese Identifizierung kann nur durch die Konstruktion eines Außen gelingen, im Verhältnis zu dem [wie] sich die Vielzahl einander überschneidender Differenzen zu einer übergreifenden Identität vereinheitlichen lässt, in der sie alle einander ›äquivalent‹ erscheinen.« (Reckwitz 2006: 344)

Eine Identifizierung, die einer solchen Logik der Äquivalenz folgt, kann nicht durch direkte Art und Weise, also als Positivität, repräsentiert werden, sondern bedarf einer negativen Seite, eines Außen, von dem sich abgegrenzt werden kann. Genau das ist es, was Laclau und Mouffe als negativ gewordene Identität beschreiben (Laclau/Mouffe 2015: 164f). In ihren Worten hieße das, dass »bestimmte diskursive Formen durch die Äquivalenz jede Positivität des Gegenstandes auslöschen und der Negativität als solcher eine reale Existenz geben.« (ebd.: 165) Reckwitz nennt als Beispiel für ein solches Wirken der Äquivalenzlogik, die Aufhebung der Differenzen zwischen Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen, Frauen und Männern über die Identifizierung mit der »Nation« in Abgrenzung vom grundsätzlichen Außen des »Fremden« (Reckwitz 2006: 344).

4.4.3 Soziale Heterogenität

In einem späteren Werk spezifiziert Laclau seine Gedanken zur Konstruktion von Äquivalenzverkettungen (Laclau 2018: 139ff) und macht deutlich, dass die für die Logik der Äquivalenz wichtigen Elemente, die in der Kette gebunden werden – flottierenden Signifikanten – nicht immer nur aus einem der beiden antagonistischen Lager stammen müssen, um den Antagonismus zu aktualisieren. Vielmehr flottieren ebenso Elemente, die sich den Lagern der hegemonialen binären Opposition entziehen, jedoch trotzdem konstitutiv für die Äquivalenzketten der antagonistischen Lager sind, da es keine vorher festgelegten Punkte gibt, von denen aus eine angegriffene Kraft ihren Widerstand gegen die ihr Gegenläufige formiert.[27] Erst durch die Präsenz der außerhalb der antagonistischen Lager stehenden Elemente, lässt sich die Erstarrung politischer bzw. identitätsbezogener Fronten und damit das Ende der politischen Auseinandersetzungen verhindern (ebd.: 148ff). In der Formierung von Widerstand spielen also immer auch Elemente eine Rolle, die zum generellen Raum der Repräsentation[28] (den Äquivalenzketten

27 Für ihn wird gerade in der Zeit des globalisierten Kapitalismus diese Logik allzu deutlich, da dieser eine Vielzahl an Krisen hervorbringt – ökologische Krisen, soziale Ungleichheit in einer Vielzahl ökonomischer Sektoren, ethnische Konflikte, Zunahme der Gewalt gegen Frauen etc. – was darauf verweist, dass es unzählige Punkte gibt, an denen Brüche und Antagonismen gegenwärtig entstehen. Globale anti-kapitalistische Kräfte müssten, um ein handlungsfähiges Subjekt zu werden, diese »overdetermination of antagonistic plurality« zum Ausgangspunkt ihrer politischen Artikulation durch Äquivalenzverkettungen machen (Laclau 2018: 150).

28 Ohne Repräsentation kann es nach Laclau keine Hegemonie geben, immer nur ein partikularer Bereich kann »die universalen Ziele einer sozialen Gemeinschaft verkörpern«. Repräsentation ist deshalb notwendigerweise jeder hegemonialen Verbindung inhärent (Laclau 2013c: 262), was wiederum zur Folge hat, dass Heterogenität, welche zur hegemonialen Formation Zutritt haben soll, ebenfalls repräsentiert werden muss. Repräsentation ist deshalb keine zweite Wahl, sondern sie ist notwendig, weil »an einem bestimmten Punkt Entscheidungen getroffen werden müssen, die die Interessen von jemanden betreffen, der in der Entscheidungssituation selbst nicht physisch

des geteilten Raumes) keinen Zugang haben. Dass ein Element von einer Äquivalenzkette ausgeschlossen ist kann somit zwei Gründe haben. Erstens kann ein Element (oder eine Forderung) mit den Elementen, die bereits Teil der Äquivalenzkette sind in einen Konflikt geraten. Zum anderen steht eine Äquivalenzkette auch zu denjenigen Elementen in Opposition, die sie für ihre Identitätskonstruktion beiseite lassen und damit keinen Zugang zum dominanten Raum der Repräsentation bekommen. Laclau bezeichnet diese flottierenden Elemente außerhalb des Raumes der Repräsentation auch als »heterogenous«, da sie außerhalb der äquivalenzverkettenden Artikulationspraktiken stehen und beschreibt die Art ihrer »Äußerlichkeit« als »social heterogeneity« (ebd.: 139f). Laclau nennt als Beispiel für ein Element außerhalb der Repräsentation (Elemente der sozialen Heterogenität) im Kontext marxistischer Theoriebildung den von Marx geprägten Begriff des »Lumpenproletariats«, der äquivalent zu »peoples without history« (Hegel) oder »marginalisierte Massen« steht, womit Menschen bezeichnet wurden, denen in der Repräsentation des revolutionären »Proletariats« kein Platz eingeräumt wurde. Erst Frantz Fanon (Fanon 1968: 130ff; auch: Stallybrass 1990: 89ff), so Laclau weiter, bricht mit dieser Vorstellung und rückte das »Lumpenproletariat«, also all jene vom dominanten Repräsentationsraum Missachteten, ins Zentrum der Betrachtung für historische soziale Veränderungen. Die theoretische Konsequenz, die sich für Laclau hiermit hinsichtlich einer Diskurstheorie ergibt, ist, dass jedes »Innen« (der jeweilige durch Äquivalenzen verkettete Diskurs beider antagonistischen Lager) immer auch durch eine »Heterogenität« bedroht wird, die niemals ganz »außen« dieses Innen steht, da dieses »Außen« für die Aktualisierung der eigenen Konstitution, den Erhalt des antagonistischen Lagers, notwendig ist, da eine erstarrte politische Grenze das Spiel des Antagonismus versickern lassen würde (Laclau 2018: 150ff). Worauf Laclau mit der theoretischen Kategorie »Heterogenität« hinweist, ist wachsam gegenüber den Außenseitern des Systems zu sein. Jede politische Veränderung beinhaltet eben nicht nur die Neuanordnung bereits bestehender sozialer Forderungen, sondern immer auch die Kooperation mit neuen Forderungen sowie politischen Elementen und Akteur*innen im Rahmen politischer Prozesse. Umgekehrt bedeutet dies aber auch den Ausschluss von Forderungen oder Akteur*innen, die zuvor eine Rolle spielten (ebd: 153f).

Marchart spricht im Rahmen einer Hegemonie- und Diskurstheorie nach Laclau im Bezug auf »the heterogenous« auch als

> »that which cannot be named directly within a given hegemonic constellation. The heterogeneous has no name of its own; it is the shadow of a name. […] Every name will

anwesend ist.« (ebd.: 262) Dabei ist Repräsentation als eine Doppelbewegung zu betrachten, welche sich »vom Repräsentierten zum Repräsentierenden und vom Repräsentierenden zum Repräsentierten« bewegt (ebd.: 262). So besteht die »Aufgabe von Repräsentant*innen […] nicht einfach darin die Wünsche derer die sie repräsentieren, zu übermitteln; sie müssen außerdem einen neuen Diskurs erarbeiten,« der die anderen Vertreter*innen anderen sozialen Begehrens überzeugt. Das Repräsentationsverhältnis ist insofern ein Vehikel der Universalisierung, da es das Begehren der eigenen Gruppe und der anderen Gruppen miteinander verbinden muss, weshalb »Universalisierung die Vorbedingung für Emanzipation ist« und damit »einen Weg zur Emanzipation überhaupt erst eröffnet.« (ebd.: 262f) Gerade in einer »vielfach vernetzten globalisierten Welt« sieht Laclau »Universalität nur durch Repräsentationsverhältnisse erreichbar.« (ebd.: 263f)

> necessarily produce something of the order of a blind spot. […] one cannot name what one cannot name. […] within our own naming process, we cannot see and cannot name what, by definition, cannot be seen and cannot be named: our blind spot, the obverse side of our own name.« (Marchart 2007b: 17f)

Das bedeutet nicht, dass nur weil es nicht benannt werden kann, das »Heterogene« nicht in einem Bedeutungszusammenhang mit der Situation der hegemonialen Konstellation steht. Vielmehr zwingt es uns dazu, wie Marchart verweist, uns aufgrund der Unausweichlichkeit des »naming-processes« im Zuge politischer Auseinandersetzungen zu öffnen für die Pluralisierung von Bedeutungsproduktionen und ihrer damit verbundenen Namensgebungen (ebd.: 18). Durch die solidarische Einbeziehung des »Heterogenen« wäre eine Möglichkeit eröffnet, die ohnehin schon unausweichliche Bedingung des Möglichen – die Unmöglichkeit einer geschlossenen, für immer fixierten Identität einer Gemeinschaft, welche immer schon geteilt, plural und niemals eins ist – in Strategien der Demokratisierung mit einzubeziehen. Zumal die besagte Unmöglichkeit, bereits den unüberschreitbaren Horizont jeglicher demokratischen Politik darstellt (auch ebd.: 18).

Gerade in Feldern, die unmittelbar im Zusammenhang mit den Herausforderungen des Postkolonialismus stehen – wie z.B. die GB –, bekommt die Kategorie des Heterogenen eine besonders wichtige Bedeutung, da sie die Möglichkeit bietet, Subjekte und Elemente mit in die Betrachtung um die Auseinandersetzungen um hegemoniale Formationen einzubeziehen, die aufgrund der hegemonialen Strukturierung bis dato in Positionen der Namenlosigkeit, der Nichthörbarkeit bzw. der Subalternität verhaftet waren. Laut Marchart ist es vor allem Gayatri Spivak, welche eine Auffassung des Subalternen vertritt, die in einem engen Zusammenhang mit der Kategorie des »Heterogenen« steht, wie sie Laclau entwickelt hat (ebd.: 16). So führt Marchart, Spivak in Teilen zitierend aus:

> »[The] ›colonized subaltern subject is irretrievably heterogeneous‹ [270], and the notion of the ›subaltern‹ should be reserved today ›for the sheer heterogeneity of decolonized space‹ [310]. Spivak even speaks out clearly for – in our terms – a hegemonic effort at assuming a name or becoming inscribed into the realm of the nameable, as there is nothing desirable in being relegated to the realm of namelessness: ›When a link of communication is established between a member of subaltern groups and the circuits of citizenship or institutionality, the subaltern has been inserted into the long road to hegemony. Unless we want to be romantic purists or primitivists about ›preserving subalternity‹ – a contradiction in terms – this is absolute to be desired‹ [310]. » (Spivak 1999 in: Marchart 2007b: 16)

Bezogen auf Laclaus Ausführungen zu Demokratisierungsstrategien die gegenüber Hetereogenität wachsam sind ließe sich sagen, Spivak steht für eine Position, die die Wichtigkeit betont, die Auflösung von Positionen der Subalternität zu stärken, in dem im Rahmen von Demokratisierungsbestrebungen subalterne Gruppen mit in die wirkmächtige Konstruktion eines Kollektivwillens einbezogen und ihre äquivalente Verbindung zu institutionalisierten demokratischen Strukturen gestärkt wird, da nur so der hegemonial strukturierte Raum weiter dekolonisiert werden kann.

Die solidarische Einbeziehung in den »Naming-process« setzt jedoch voraus, die politische Bedeutung sowie die Paradoxalität von Repräsentation zu verstehen, wie Spivak betont. Sie weist darauf hin, dass die beiden Bedeutungen – *Stellvertretung* (representation) und *Darstellung* (re-presentation) –, die im Begriff zum Vorschein kommen, nicht miteinander vermengt werden dürfen, sie sich jedoch bewusst gemacht werden müssen, da beide irreduzibel diskontinuierlich miteinander verbunden sind (Spivak 2014: 256). Wollen Repräsentant*innen oder Repräsentationsinstitutionen versprengte und entwurzelte subalterne Gruppen repräsentieren, muss dabei die Komplizenschaft, die zwischen *vertreten* und *darstellen* besteht, offen gelegt werden. Einerseits ist ein Vertreten der subalternen Gruppen notwendig – und Vertreten beinhaltet hier nach Spivak auch eine »Konstellation von Rhetorik als Überredungskunst« –, dergestalt dass die Gruppen »vor den anderen Klassen beschützt [werden] und ihnen von oben Regen und Sonnenschein geschickt« wird (Marx 1852: 117–8 zit.n. Spivak 2014: 259). Da aufgrund der gewaltvollen Geschichtsmaschinerie jedoch keine Gemeinsamkeit und politische Organisation in den subalternen Gruppen erzeugt wird, die eine *Vertretung* möglich macht, um eine transformative Kraft zu werden, muss Repräsentation eben jene Lücke zwischen *Vertretung* und *Darstellen* besetzen, in dem die subalternen Gruppen in einer Weise *vertreten* werden, dass sie eine transformative Kraft *darstellen*, ohne auf ein angeblich essenzialistisches Sein von ihnen zu rekurrieren (Spivak 2014: 259). Das setze jedoch in erster Linie die Herausbildung »transnationaler Fertigkeiten« voraus, anstatt einfach nur einem unhinterfragten Mobilisierungspotenzial zu entsprechen (ebd.: 260).

Auch Sousa Santos Überlegungen zur Neukonzeption des Marxismus ließen sich mit der Kategorie des »Heterogenen« nach Laclau zusammendenken. Er verweist ebenso auf die Notwendigkeit das »Heterogene« in der Formierung gegen-hegemonialer Identität mitzudenken. So müssen, laut Santos, die durch eine tiefe »Kluft« ausgeschlossenen heterogenen Elemente (des nicht-imperialen Globalen Südens), mit in die Prozesse zur Veränderung der hegemonialen Strukturen einbezogen werden, wenn eine ernsthafte und wirksame gegen-hegemoniale Alternative aufgebaut werden soll, die eben nicht nur die »nicht-zerklüfteten« Ausschlüsse abschafft:

> »[T]he emancipation of workers must be fought for in conjunction with the emancipation of all discardable populations of the Global South, which are oppressed but not directly exploited by global capitalism. It will also claim that the rights of the citizens are not secured as long as non-citizens go on being treated as subhumans.« (Santos 2007: 65)

Dies setzt Santos zufolge jedoch die Anerkennung der »Pluralität des Heterogenen« sowie der »dauerhaften und dynamischen Verbindungen« mit ihnen voraus, »ohne ihre Autonomie zu gefährden.« (ebd.: 66)

Es lässt sich also feststellen, dass die diskurstheoretische Kategorie der sozialen Heterogenität vielerlei Verknüpfungspunkte zu den Debatten um Subalternität aufweist. Wo Laclau stärker die Rolle und Einbettung der Kategorie der Heterogenität in die Dynamiken um die Verschiebung der umfassenden diskursiven Ordnung thematisiert, rücken letztere stärker die Sensibilität für das Abwesende, die Praktiken des Umgangs mit dem Abwesenden und den Außenseitern des hegemonialen Systems in den Mittelpunkt,

sodass, trotz ihres Einbeziehens in gegen-hegemoniale Formierungen und institutionalisierte Gruppen, ihre Autonomie größtmöglich bewahrt bleibt. Letztere bilden somit das Potenzial, die Diskurstheorie hinsichtlich des Verständnisses der Kategorie der Heterogenität zu erweitern und den demokratischen Umgang mit ihr zu vertiefen, ohne dabei die Abschaffung der Struktur der Unterordnungsverhältnisse aus dem Blickfeld zu verlieren. Im Kapitel 6 werden wir darauf zurückkommen, inwiefern post- und dekoloniale Ansätze der Kritik in Diskursanalysen integriert werden können.

4.4.4 Leere Signifikanten, unmögliche Vollkommenheit und die antagonistische Grenze

Auch wenn eine totale Schließung des Diskurses nach Laclau und Mouffe trotz der Logik der Äquivalenz niemals vollständig möglich ist, so gibt es doch einen sogenannten »leeren Signifikanten«, der die Aufgabe übernimmt, die aus der Logik der Differenz hervorgehenden diskursiven Differenzen so weit zu entleeren, dass dieser »leere Signifikant« zu einem bestimmten Zeitpunkt behelfsmäßig die Identität des Diskurses repräsentiert. Er ist damit Ausdruck einer zeitweiligen imaginativen Schließung des Diskurses, sodass das System des Diskurses zeitweilig als Totalität bezeichnet werden kann. Laclau spricht deshalb auch von einem »Ergebnis des unbeständigen Kompromisses zwischen Äquivalenz und Differenz« (Laclau 2013a: 69f). Die Funktion des »leeren Signifikanten«, die zeitweilige Repräsentation der Identität des Diskurses zu übernehmen, hängt deshalb auch von der temporären »Möglichkeit der äquivalentiellen Funktion ab, klar die Oberhand über die differentielle Funktion zu gewinnen« (ebd.: 71).

Laclau entwickelt die Idee eines solchen »Signifikanten ohne Signifikat« in einem späteren Werk nach *Hegemonie und radikale Demokratie* (Laclau 2013a: 65ff) und schließt damit an die Kategorie des Knotenpunktes an. Empirisch gesehen sind solche Signifikanten niemals in »reiner« Weise leer, sondern übernehmen vielmehr die Rolle eines Sammelpunktes für eine Vielzahl unterschiedlichster und widersprüchlicher Bedeutungen, wodurch ihre eigene Bedeutung unbestimmbar wird (Stäheli 1999: 149). Anders gesagt: Was die leeren Signifikanten demnach miteinander verbindet, ist, dass sie durch sich selbst nichts bedeuten bis zu dem Punkt, an dem sie durch Äquivalenzketten mit anderen Zeichen, die sie mit Bedeutung füllen, verbunden werden. Jørgensen und Phillips nennen hier als Beispiel, dass »liberale Demokratie« erst zur liberalen Demokratie wird, in dem sie mit anderen Bedeutungsträgern wie bspw. »freie Wahlen« oder »freie Meinungsäußerung« kombiniert wird. Gerade in der Analyse der Entstehung dieser Verkettungsprozesse von Bedeutung, die innerhalb von Diskursen hervorgebracht werden, besteht die Möglichkeit die Identifizierungsprozesse die in Diskursen wirken, genauer zu bestimmen (Jørgensen/Phillips 2011: 50).

Nicht alle Signifikanten eines Diskurses und in dem Sinne auch nicht alle Stellungen in der Gesellschaft können zu einem spezifischen Zeitpunkt zu einem leeren Signifikanten werden. Die Frage danach, wie ein partikularer Inhalt immer wieder die Funktion des »leeren Signifikanten« übernimmt und diesen mit Bedeutung füllt, um somit temporär die »abwesende gemeinschaftliche Fülle« zu repräsentieren, ist nach Laclau eine Frage der *hegemonialen* Auseinandersetzung, die sich aus der spezifischen Beziehung zwischen Äquivalenz und Differenz ergibt (Glasze 2013b: 82; Laclau 2013e: 74). Nach

Glasze basiert der Prozess der Bildung von sozialen Identitäten damit auf einem doppelten Prozess. Zum einen bedarf es der Bildung einer Äquivalenzkette, die die Differenzen innerhalb der Identitätskonstruktion auflöst, und zum anderen setzt es die Definition einer antagonistischen Grenze gegenüber einem Außen voraus. Die Repräsentation der Äquivalenzkette und der damit einhergehenden Aufhebung der Differenzen eines Diskurses sowie die ihn definierende antagonistische Grenze, übernimmt ein zum »leeren Signifikant« gewordener spezifischer Knotenpunkt. Wie Glasze zusammenfasst, bricht dieser als Signifikant zu verstehende Knotenpunkt »die Logik der Differenz und ermöglicht so die Logik der Äquivalenz.« (Glasze 2013b: 81f) Leere Signifikanten machen in diesem Sinne das Allgemeine symbolisch verfügbar, obwohl dieses Allgemeine in letzter Konsequenz unmöglich ist. Der »leere Signifikant« übernimmt so gesehen die Rolle eines Platzhalters für die Stelle, an der die Forderung nach dem vermeintlich Allgemeinen steht, so dass ein (Zeichen-)System sich als vollständig konstituieren kann, obwohl diese Operation im selben Moment auf einem systemkonstituierenden Ausschluss beruht (Nonhoff 2006b: 127–129). Dieses sozial imaginierte Allgemeine, welches um einen leeren Signifikanten herum organisiert ist, repräsentiert nach Laclau deshalb die Grenze des gesellschaftlich erreichbaren Allgemeinen. Solch ein Allgemeines steht nicht auf einem festen Grund, sondern muss im Sinne eines Horizonts als Einschreibungsfläche verstanden werden. Erst dieser Horizont kann eine generalisierte Sprache des (differenzierten und auf Ausschlüssen beruhenden) Sozialen hervorbringen, obwohl die Hervorbringung einer solchen generalisierten Sprache stets kontingent und kontextabhängig ist, da dies der Modus ist, in dem die Logik der Äquivalenz operiert (Laclau 2013c: 260f).

Da der leere Signifikant zentral in der Produktion der Grenze des diskursiven Systems ist, kommt ihm deshalb eine *organisierende Funktion* zu. Die durch ihn gebildete Einschreibungsfläche legt den Horizont fest, der darüber entscheidet, was möglich ist zu denken und was davon ausgeschlossen ist. Er ermöglicht erst die für den Diskurs notwendige Unterscheidung in ein »Innen« und »Außen« (Stäheli 1999: 150). Durch die unmögliche Aufgabe des leeren Signifikanten, den Diskurs als Ganzes zu repräsentieren, aber gleichzeitig auch Teil des von ihm repräsentierten Diskurses zu sein, ergibt sich seine *paradoxe Stellung*. Die Repräsentation des gesamten Systems kann nur dann gelingen, »wenn auch die andere, unrepräsentierbare Seite symbolisiert würde.« (ebd.: 150) Die unmögliche Aufgabe einer solchen Symbolisierung übernimmt der »leere Signifikant«, »indem er letztlich *nichts* mehr bedeutet und somit das Nicht-Bezeichenbare Außen des Diskurses *im* Diskurs bezeichnet.« (ebd.: 150) Anders gesagt symbolisiert der leere Signifikant die (temporäre) Ordnung eines Diskurses. Da jedoch die Ordnung selbst keinen Inhalt hat, kann Ordnung nur als die Abwesenheit von Unordnung anwesend sein. Erst als Signifikant dieser Abwesenheit wird er zum leeren Signifikanten. Der leere Signifikant ist damit auch immer ein Symbol für die bedrohte Ordnung des Diskurses. Gerade deshalb

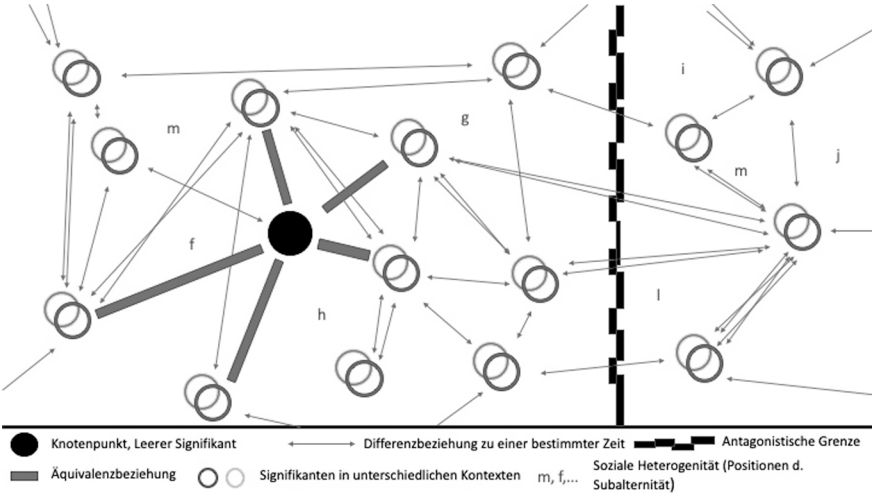
> »können unterschiedlichste politische Kräfte in ihren Anstrengungen darum wetteifern, ihre partikularen Ziele als solche zu präsentieren, die das Füllen des Mangels [an Ordnung bzw. an Emanzipation von der alten Ordnung wenn sie als Unordnung präsentiert werden kann] realisieren können. Hegemonisieren bedeutet genau, diese Füllfunktion zu übernehmen.« (Laclau 2013a: 76)

Kurz gesagt: Der »leere Signifikant« repräsentiert damit die vollkommene, aber letztlich unmögliche Identität des Sozialen (Laclau 2013c: 192).

Identität wie sie Laclau hier vor Augen hat, hat auf paradoxe Art und Weise zum einen stets »das Außen« als Bedingung seiner Konstitution und ist damit auch immer schon relational und in diesem Sinne abhängig in Bezug auf das Feld, in dem sie sich konstituiert. Das Außen ist damit Voraussetzung der Identität des »Innen« (Laclau 1990: 17, 20f). Andererseits ist es gerade diese Beziehung zum »Außen«, welche die vollständige Ausbildung jeglicher Identität blockiert, da das Außen stets auch auf die Kontingenz und damit auf die Veränderbarkeit derselben verweist. Dies ist darin begründet, dass das Außen die Grenze der Möglichkeit jeglicher Objektivität (und damit auch die Grenze der Möglichkeit eines absoluten Allgemeinen) darstellt. Identität kann deshalb niemals außerhalb dieser antagonistischen Beziehung zu seinem »Außen« gedacht werden (ebd.: 17, 20f). Im Rückgriff auf Derrida spricht Laclau deshalb auch von einem »constitutive outside« (ebd.: 9).

Dieser konstitutive Ausschluss kann nach Laclau nur bewirkt werden, wenn es sich bei der Grenze eines Diskurses um eine *antagonistische Grenze* handelt. Eine solche Grenze ist dann gegeben, wenn »die Aktualisierung dessen, was jenseits der Grenze der Ausschließung liegt, die Unmöglichkeit dessen beinhaltet, was diesseits der Grenze liegt.« (Laclau 2013a: 66f) Es ist die Erfahrung der Grenze jeglicher Objektivität eines Diskurses bzw. jeder Objektivitätskonstituierung, die Laclau und Mouffe als *Antagonismus* bezeichnen (Laclau/Mouffe 2015: 158; Laclau 2007: 26f). Glasze bezeichnet das Resultat dieser operativen Logik auch als eine »antagonistische Zweiteilung des diskursiven Feldes« (zur Veranschaulichung der Diskurstheorie siehe Abb. 2) (Glasze 2013b: 82).

Abbildung 2: Beziehung von Signifikanten in der Perspektive der Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe (Politische Diskursontologie).



Quelle: Adaptiert und erweitert von Glasze (2013b: 83).

Glasze hebt dabei hervor, dass »die antagonistische Zweiteilung nicht als Konflikt zweier Akteure zu interpretieren [sei], die aus einer Art außerdiskursiven bzw. außersozialen Adlerposition analysiert werden könnte.« Vielmehr ergebe sie sich »immer nur aus einer bestimmten Perspektive, wird in dieser Form […] nur ›von einer Seite‹ artikuliert.« (ebd.: 82) Artikulationen von Identitäten sind deshalb nicht nur, wie bereits festgestellt wurde, kontingent, sondern sind auch immer durch das, was sie ausschließen oder anders gesagt verneinen und damit als unmöglich betrachten, geprägt (Laclau 1990: 32). Aus dem je eigenen Blickwinkel stellt die jeweils andere antagonistische Kraft nicht die eigene vollständige Identität her, sondern repräsentiert das, was das Erlangen einer vollständigen Identität verunmöglicht. Der Moment des Aufeinanderpralls beider Kräfte zeigt deshalb auch nicht einen Moment der Objektivität an, da so etwas nur vom Standpunkt eines sich selbst gegenüber objektiven Beobachters möglich wäre, also eines Beobachters, der alles überblicken könnte. Vielmehr verweist der Antagonismus auf die »radikale Heterogenität« beider Kräfte und der Moment des Aufeinanderpralls zeigt den Moment des Scheiterns jeglicher Repräsentierbarkeit an, d.h., dass dieses Scheitern meint, dass eine unmittelbare Repräsentation des Aufeinanderpralls von antagonistischen Kräften unmöglich ist, jedoch diese Unmöglichkeit wiederum selbst repräsentiert werden kann. Damit haben wir es, wie Laclau betont, mit einer »Spur des Nichtrepräsentierbaren im Repräsentierbaren« zu tun (Laclau 2007: 26ff).

Der Begriff des Antagonismus stellt damit einen zentralen Bestandteil der politischen Theorie von Laclau und Mouffe dar (Laclau/Mouffe 2015: 158ff; 173f). Er ist sozusagen ein Schlüssel zur Erklärung der Beziehung jeder Identität zu ihrem Außen (Stäheli 1999: 150f). Wie Stäheli diesbezüglich ausführt ist es wichtig zu verstehen, dass Laclau und Mouffe mit der Vorstellung brechen, dass zwei Gruppen bzw. zwei feindliche Identitäten wegen bereits feststehender, unterschiedlicher Interessen zueinander im Antagonismus stehen. Eher müssen wir von einer *antagonistischen Beziehung* sprechen, die die beiden konfliktuellen Gruppen bzw. Identitäten prägt. Keine der beiden kann unabhängig von der anderen existieren, da sie den Gegner benötigt, um sich selbst zu bestimmen. Wie Stäheli schreibt, wird der Gegner zu einer »Projektionsfläche, indem er die Position dessen einnimmt, der die Herausbildung meiner eigenen Identität behindert.« (ebd.: 151) Insbesondere Žižek weist im Kommentar zu Laclaus und Mouffes Konzeption des Antagonismus auf die fehlgeleitete Schlussfolgerung hin, dass es gerade die eventuelle Beseitigung des antagonistischen Feindes wäre, durch die angeblich ein Zustand ermöglicht würde, an dem eine »Identität mit sich selbst« möglich wird (Žižek 1990: 251). Wie Stäheli hinzufügt, ist vielmehr kaum etwas folgenreicher für die eigene Identitätskonstruktion »als der Verlust eines langjährigen Feindes, da dieser es mir erlaubt hat, mich im Gegensatz zur feindlichen Identität zu definieren und all meine Mängel mit seiner Gegenwart zu begründen.« (Stäheli 1999: 151)

Laut Žižek ist es wichtig hervorzuheben, dass die Radikalität der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe nur zu Tage tritt, wenn zwei Erscheinungsformen des Antagonismus strikt voneinander unterschieden werden. Der erste ist derjenige der in einer radikalen Form auftritt und als »purer« Antagonismus beschrieben werden kann, weil er die Grenze des Sozialen beschreibt und in diesem Sinne auf das jenseits der Signifikation (des Diskurses) verweist und damit die Unmöglichkeit anzeigt, um die herum sich das Soziale strukturiert (Marchart 1998c: 12; Žižek 1990: 253). Dieser Antagonismus ist jedoch

zu unterscheiden von denjenigen antagonistischen Kämpfen, die innerhalb der Signifikationssysteme (der Diskurse bzw. der politischen Realität) stattfinden, im Sinne einer Beziehung zwischen antagonistischen Subjektpositionen. Es ist dieser erste von Laclau und Mouffe ausgearbeitete *radikale Antagonismus* der auf eine gewisse Unmöglichkeit verweist, der für Žižek in das Reale »Jenseits der Diskursanalyse« vordringt (Marchart 1998c: 12; Žižek 1990: 253).

4.4.5 Entscheidungen, Macht, Dislokationen, Mythos und das »Soziale Imaginäre«

Ausgehend von der bereits beschriebenen Abhängigkeit der Ausbildung jeglicher Identität von einem Außen, durch das die Identität zum einen blockiert und zum anderen ermöglicht wird, entwickelt Laclau weitergehende Überlegungen dazu, wie neue soziale Strukturen und hegemoniale Ordnungen etabliert werden (Laclau 1990: 39ff). Etwas Neues kann laut Laclau nur dann entstehen, wenn die sich als objektiv repräsentierenden sozialen Strukturen durch das Auftauchen bzw. die Vermehrung neuer Antagonismen herausgefordert werden, indem dadurch die Kontingenz der etablierten Strukturen sichtbar wird. Die Objektivität von sozialen Strukturen kann nur solange gewahrt bleiben, wie sie auftauchende antagonistische Alternativen unterdrücken können (ebd: 34f). Das Moment des Antagonismus lässt durch neue auftauchende Alternativen neue Entscheidungsmöglichkeiten (in Diskursen) sichtbar werden, was nach einer Lösung durch die von Macht durchzogenen Beziehungen der antagonistischen Kräfte verlangt und damit ein Terrain der Unentscheidbarkeit sichtbar werden lässt. Das Fällen einer Entscheidung[29] auf diesem unentscheidbaren Terrain nennt Laclau das Politische (ebd.: 35). Das Politische ist damit nach Laclau »das Ensemble der auf einem unentscheidbaren Terrain – einem Terrain, in dem Macht konstitutiv ist – getroffenen Entscheidungen« (Laclau 2013a: 148f).

Eine Entscheidung zu fällen kann ihm zufolge nur bedeuten, andere mögliche Alternativen zu verhindern und zu unterdrücken. Der durch die Entscheidung angetretene Versuch »Objektivität« herzustellen bzw. den Diskurs temporär zu bestimmen, basiert damit immer auf einer Beziehung der Macht zwischen diesen Alternativen (Laclau 1990: 30). Da jeder Entscheidung ein Terrain der Unentscheidbarkeit zugrunde liegt, handelt es sich deshalb nach Laclau auch um ein Terrain, welches auf Macht aufbaut (Laclau 2013a: 148f). Das Paradoxe ist, dass wir es hier also mit einer Situation zu tun haben,

29 Für Laclau ist nur der Aspekt einer Entscheidung ein »Moment des Ethischen«, welcher nicht von einem normativen Rahmen abhängig ist. Jedoch finden Entscheidungen immer vor dem Hintergrund eines existierenden normativen Rahmens statt, der nichts anderes als die sedimentierte Form vorangegangener Entscheidungen ist und in diesem Sinne machtgestützt den Möglichkeitshorizont von Entscheidungen begrenzt. Normative Ordnungen sind deshalb an und für sich nicht ethisch, sondern es können nur partikulare normative Ordnungen ethisch besetzt werden. Die Konstruktion eines gemeinschaftlichen normativen Hintergrunds ist damit keineswegs nur eine ethische, sondern auch eine politische Operation, weshalb es für Laclau wichtig ist die politische Kategorie der Hegemonie in seine Theorie einzuführen (Laclau 2013b: 102–107). »Hegemonie ist in diesem Sinne der Name für die instabile Beziehung zwischen dem Ethischen und dem Normativen […]« (ebd.: 104). Die Hegemonietheorie versucht deshalb die Frage nach der Beziehung zwischen dem Ethischen und den deskriptiven/normativen Komplexen zu klären.

in der *das Unentscheidbare entschieden werden muss*. Stäheli führt pointiert aus, dass ein Diskurs bereits entschieden wäre, wenn Entscheidungen sich von bereits bestehenden Regeln und Erfahrungen ableiten könnten. »Gerade weil die etablierten Sinngefüge«, so er weiter, »keine Mittel zur Auflösung der Unentscheidbarkeit bereitstellen, kann es kein rationales Mittel zur Herbeiführung einer politischen Entscheidung geben.« (Stäheli 1999: 152) Entscheidungen sind deshalb immer auf ein gewisses Maß an Kreativität angewiesen, da sie im etablierten Sinnhorizont bis dato undenkbar sind (ebd.: 152).

Für Laclau basiert also jede Entscheidung auf einem »Prinzip einer strukturellen Unentscheidbarkeit« (Laclau 1990: 31). Dies bedeutet, dass zum einen jegliche Entscheidung keinem vorherigen normativen Inhalt, in Form eines absolut universalen Anspruchs, untergeordnet werden kann. Zum anderen sind alle Entscheidungen für einen bestimmten Weg gleichermaßen unbegründet, können sich also auf keinen festen Ursprung der Ermächtigung, im Sinne einer durch die Struktur in der sie getroffen werden, festgelegten Entscheidungsgrundlage stützen, sondern ihre Möglichkeitsbedingungen sind stets kontingent (Laclau 1990: 30, 2013b: 105f). Letzteres findet seine Begründung darin, dass durch keine Entscheidung die Grenze der Objektivität selbst, die jede Entscheidung begleitet, aufgelöst werden kann und somit immer etwas aus dem »Außen«, ein bis dato Undenkbares die Unzulänglichkeiten der Struktur verschieben und neuanordnen kann. Laclau weist deshalb darauf hin, dass eine Entscheidung als eine Oberfläche für die Einschreibung von etwas fungiert, das der etablierten Struktur äußerlich ist. Sie entspricht damit einem Prinzip der Artikulation (Laclau 1990: 30, 2013b: 106f; Stäheli 1999: 152f). D.h. wenn unterschiedliche Gruppen unterschiedliche und gegensätzliche Entscheidungen treffen, werden diese immer als antagonistische Konflikte und Machtkämpfe ausgetragen werden müssen (Laclau 1990: 31). Die zu entscheidende Situation kann deshalb von keiner der Gruppen, die eine bestimmte Option durchsetzen wollen, als eine Verbindung ihrer rationalen Motive begriffen werden, sondern »erst die zu treffende Entscheidung löst die Unentscheidbarkeit – also den Mangel der Struktur – vorübergehend auf.« (Stäheli 1999: 152; s. auch Laclau 1990: 31)

Hier sei nun einmal der Punkt angesprochen, den Laclau meint, wenn er von einem durch Macht konstituierten Terrain der Unentscheidbarkeit spricht (Laclau 2013a: 148f). Schließlich kann sich erst eine Option erfolgreich durchsetzen, wenn die »nicht verwirklichten Optionen« unterdrückt werden. Macht hat bei Laclau und Mouffe wie schon bei Foucault (Foucault 1977) nicht nur eine rein repressive und negative Funktion, sondern nimmt durch die Hervorbringung neuer Artikulationen auch eine produktive Rolle ein (Stäheli 1999: 153). Die temporäre Fixierung einer Bedeutung in diskursiven Formationen ist damit immer eine durch Macht hervorgebrachte und zeitweilig durch die Unterdrückung anderer Bedeutungen stabilisierte (ebd.: 153). Die Verbindung diskursiver Momente zeichnet sich trotz ihrer Machtbasiertheit durch ihren kontingenten Charakter aus, da es möglich ist einzelne Momente zu ersetzen, ohne dass es zu Zusammenbrüchen ganzer Diskurse kommt, sodass z.B. anstatt »Freiheit« »soziale Sicherheit« die Konfiguration des Diskurses um Demokratie prägen kann. Temporäre Bedeutungsfixierungen basieren demnach auf einem Changieren zwischen Kontingenz und Macht (ebd.: 153). Wie Stäheli betont, bedeutet das nicht, dass alles möglich sei, sondern dass »jede Bedeutungsfixierung grundsätzlich instabil und veränderbar« ist und deshalb jede Veränderbarkeit immer auch von den Machtverhältnissen, die den Diskurs durchziehen,

abhängig ist (ebd.: 153). Kontingenz des Sozialen bedeutet damit schließlich nur, dass »sich kein Machtverhältnis auf eine Instanz außerhalb dieses Verhältnisses wie z.B. das Naturrecht, stützen kann.« (ebd.: 153)

Immer dann, wenn neu auftauchende antagonistische Alternativen nicht mehr unterdrückt, sondern durch sie etablierte diskursive Ordnungen destabilisiert werden können, ist es möglich eine neue hegemoniale Ordnung zu etablieren. Dieser Prozess der Destabilisierung und Verschiebung wird von Laclau auch als *Dislokation* bezeichnet (Glasze 2013b: 83f). Glasze schreibt dazu:

> »Dislokationen sind […] Ereignisse, die nicht in einem bestehenden Diskurs dargestellt und integriert werden können. Sie brechen existierende Strukturen auf, unterminieren die determinierende Wirkung von Diskursen und machen damit die Ausbildung vollständiger, permanenter Identitäten unmöglich.« (ebd.: 84)

Dislokationen verweisen somit auf »die Zerrüttung jeder Identität durch ein Außen« (Stäheli 1999: 152). Wie Laclau feststellt, ist jedoch der Antagonismus, der jeder Dislokation zugrunde liegt, nicht nur das Moment, das die diskursiven Grenzen des Diskurses und jeder Identität anzeigt, sondern der Antagonismus kann zugleich ein möglicher diskursiver Versuch sein, die Dislokation wieder unter Kontrolle zu bringen und sie wieder in den Diskurs einzuschreiben (Interview mit Laclau in: Norris 2006: 133) und somit eine neue Identität hervorbringen. Letzteres kann ihnen nur gelingen, wenn »die Ursache für die Dislokation in einem antagonistischen Gegner verortet« wird (Glasze 2013b: 84). Die Effekte von Dislokationen sind somit widersprüchlich. Zum einen gefährden sie die Identitäten und zum anderen sind sie die Grundlage dafür, dass neue Identitäten entstehen können (Laclau 1990: 39). Dislokationen geben demnach Aufschluss über den Prozess der Strukturierung bzw. Destrukturierung des Sozialen (Interview mit Laclau in: Norris 2006: 133). Damit Dislokationen wieder überwunden (»genäht«) und damit in eine neue Ordnung eingeschrieben werden können, müssen die zuvor dislozierten Elemente der ehemals etablierten Struktur in einer neuen Struktur, einer neuen »Objektivität« und damit auch in neuen Identitäten reartikuliert werden. Dies gelingt laut Laclau, wenn ein »Raum der Repräsentation« eröffnet wird, der nicht mit der dominanten »strukturellen Objektivität« in Verbindung steht (Laclau 1990: 61). Dislokationen und das damit verbundene Auftauchen von Antagonismen zeigen damit an, dass kein Diskurs das Feld der Diskursivität vollständig dominieren kann, um so ihre Hegemonie zu sichern. Dennoch verweisen Laclau und Mouffe darauf, dass nicht alle Diskurse gleichermaßen erfolgreich sind, Hegemonie zu erreichen. Um den Erfolg von Diskursen zu unterscheiden, führen sie die Konzepte des Mythos und der »social imagineries« ein (Howarth/Stavrakakis 2000: 15).

Das erste Prinzip der Repräsentation des »Außens« einer etablierten Struktur ist nach Laclau der »Mythos«. Ein Mythos realisiert sich, indem er von der neuen Struktur absorbiert wird (Laclau 1990: 61). Hat der Mythos erst einmal eine gewisse soziale Akzeptanz erfahren, funktioniert er als eine Einschreibungsfläche für alle möglichen dislozierten Elemente und uneingelösten sozialen Forderungen, die sich aus einer Vorstellung von Vollkommenheit ableiten, die das gegenwärtig Präsente gerade nicht bietet (Laclau 1990: 63; Glasze 2013b: 84). Der Mythos selbst bewahrt dabei stets einen Charak-

ter von Unvollständigkeit, da er nur ein Mythos sein kann, wie seine Fläche auch Raum für eine Einschreibung aller möglichen Dislokationen und Uneingelöstheiten lässt. Ihr Inhalt wird damit immer wieder neu hergestellt und ersetzt (Laclau 1990: 63). Es ist gerade der Charakter einer Einschreibungsfläche für alle möglichen uneingelösten sozialen Forderungen und dislozierten Elemente, der die Faszination für den Mythos ausmacht. Die Funktion des Mythos ist es, einen Mechanismus bereitzustellen, um eine »separate Identität«, also eine von der etablierten Struktur getrennte Identität neu zu erzeugen (Laclau 2013a: 83). Beispiele für die Faszination des »Mythos« im Sinne einer politischen Logik finden wir im »Generalstreik« und seiner Bedeutung für die Konstitution einer segregierten und identitätspolitisch verdichteten Arbeiter*innenklasse (Laclau 2013a: 83; Laclau/Mouffe 2015: 70ff), in den Vorstellungen eines »gelobten Landes« oder der »idealen Gesellschaft« (Laclau 1990: 63), in der vorgeblichen Erreichung eines Zustands »mystischer Ruhe« in einer immer brutaler werdenden Wirklichkeit dieser Gegenwart, wie sie derzeit im Versuch der »stillen Kontemplation« des »europäischen Buddhismus« zu beobachten ist sowie in der Faszination für »Märtyrertum und den Lohn im Jenseits« dschihadistischer Gruppen[30] in einer Welt des angeblich »globalen Unglauben[s]« (Critchley 2008: 10ff).

Ab dem Moment, in dem ein Mythos vermag erfolgreich verschiedene Dislokationen und sozialen Forderungen in sich einzuschreiben und diese zu repräsentieren, hat der Mythos laut Laclau sich in ein »*Social Imaginery*« transformiert (Howarth/Stavrakakis 2000: 15f). »Social Imagineries« bilden so gesehen einen Horizont oder »an absolute limit which structures a field of intellegibility« (Laclau 1990: 64), weshalb diese auch die Möglichkeitsbedingungen der Erkennbarkeit eines Gegenstands darstellen. Durch ihr Vermögen auf ihrer Einschreibungsfläche auf der einen Seite eine Vielzahl an unterschiedlichen sozialen Forderungen zu absorbieren und auf der anderen die Grenzen des Diskurses zu konstruieren, schaffen sie es, die »Vollständigkeit« einer kollektiven Identität in einem raum-zeitlichen Moment zu repräsentieren. Laclau nennt hier als Beispiele in der Wissenschaft u.a. die Aufklärung oder die vom Positivismus vertretene Vorstellung, dass der Fortschritt von Erkenntnis allein auf tatsächliche, sinnlich wahrnehmbare und überprüfbare Befunde beschränkt sein muss (ebd.: 64f). Auf politischer Ebene wären hier aber auch die realsozialistischen Gesellschaftssysteme zu nennen, die lange Zeit an bestimmten Orten der Welt den Horizont für die Vorstellung vom Kommunismus bildeten oder nach dem Zerfall der Sowjetunion die Idee des Neoliberalismus, welche funktionierende Strukturen und Gesellschaften nur noch dereguliert imaginieren konnte. All diese Beispiele bildeten für lange Zeit den Horizont des Sprechens und Handelns in den jeweiligen Sektoren des Sozialen.

30 Laclau spricht dem »Mythos« und der »Struktur der mystischen Identität« – im Sinne eines regulativen Mechanismus — für Verschiebungen der etablierten Struktur eine wichtige Rolle zu. Er hebt aber hervor, dass diese, wollen sie einem »radikaldemokratischen Projekt« verschrieben bleiben, der Pluralität des Sozialen gerecht werden müssen. Der Mythos darf als radikaldemokratische Strategie nicht eine »mystische Identität« mit Alleinanspruch konstituieren, sondern muss Pluralität zulassen (Laclau 1990: 232).

4.4.6 Postmarxistische Kritik am Begriff der Hegemonie

Das Hegemoniekonzept nimmt in der Theorie von Laclau und Mouffe eine zentrale Stellung ein. Gesellschaftliche Prozesse werden von ihnen als in Machtprozesse eingebunden und in ihrer Tendenz als konflikthaft betrachtet (Wullweber 2014a: 29). Damit stehen sie in einem starken Gegensatz zu vorherrschenden Ansätzen der Gesellschaftswissenschaften, die ihren Fokus im Wesentlichen auf die Harmonie und Konfliktfreiheit richten und dabei Fragen von Macht und Ungleichheit, also den antagonistischen Charakter des Politischen außer Acht lassen (Mouffe 2016b: Kap. II, III). In der Theorie Laclaus und Mouffes ist die Herstellung von Konsens jedoch nicht ohne die Konstruktion eines sozialen Antagonismus zu denken. Theoretisch gesehen kann nach ihnen kein Konsens ohne eine Ausschließung erreicht werden. Ein Konsens, der alle gesellschaftlichen Interessen gleichermaßen abbildet, ist damit unmöglich (Mouffe 2016b: 17–22). Für sie »liegt deshalb auch die Besonderheit demokratischer Politik nicht in der Überwindung des Wir-Sie-Gegensatzes, sondern in der spezifischen Art und Weise seiner Etablierung.« (ebd.: 22) Vor allem Chantal Mouffe hat sich in ihrem späteren Werk mit Fragen beschäftigt, inwiefern der dem Politischen zugrundeliegende antagonistische Charakter mit Möglichkeiten eines demokratischen Pluralismus vereinbar gemacht werden kann (Mouffe 2015, 2016b).

Laclau und Mouffe benutzen zur Beschreibung ihres theoretischen Ansatzes in ihren frühen Arbeiten die Bezeichnung *Post-Marxismus* (Laclau/Mouffe 2001: ix, 1990). Darunter ist jedoch nicht ein Ex-Marxismus zu verstehen, sondern vielmehr ein Prozess der »Dekonstruktion des Marxismus« der in einem *doppelten Modus von Destruktion und Konstruktion* stattfindet (Marchart 2007a: 105). D.h. zum einen wird ein Bruch mit bestimmten marxistischen Traditionslinien begangen, die historisch ihren Ausgangspunkt in der zweiten und dritten Internationale haben, sowie verschiedenen metaphysischen und gegenwärtigen Engführungen des marxistischen Traditionszusammenhangs (ebd.: 105). Für Laclau und Mouffe bedeutet das vor allem mit den Reduktionsvorstellungen des Marxismus zu brechen – allen voran mit dem ökonomistischen Reduktionismus, da die Ökonomie im Marxismus als alles beherrschende Instanz dargestellt wurde (Marchart 1998d). Gleichzeitig umfasst das postmarxistische Projekt von Laclau und Mouffe auch eine Seite des konstruktiven Umgangs mit dem Marxismus, insofern sie sich Kategorien des Marxismus, wie u.a. Gramscis Begriff der Hegemonie, aneignen und neu entwickeln sowie mit Kategorien extern des Marxismus erweitert werden, um über den bisherigen Traditionszusammenhang hinauszugehen (Laclau/Mouffe 2001: ix; Marchart 1998d). In der Konsequenz hieß das, das Soziale und das Politische als Diskurs neu zu konzeptualisieren, um so das Feld für die diskursive hegemoniale Artikulation zu öffnen (Marchart 1998d).

Laclau und Mouffe entwickeln in *Hegemonie und radikale Demokratie* eine Kritik an den vor allem in der Zeit der zweiten und dritten Internationale entwickelten Ansätzen im Marxismus, »die den Anspruch erheben, die Totalität der gesellschaftlichen Phänomene zu erklären, in dem sie letztere auf ökonomische Basisprozesse zurückführen (ökonomischer Determinismus) und einer historischen Teleologie einschreiben (›Gesetze der Ökonomie‹), derzufolge eine einzige Klasse aufgrund ihrer ökonomischen Position dazu bestimmt sei (Klassenreduktionismus), die Menschheit qua Revolution ein für allemal zu

befreien (Revolutionismus).« (Marchart 2007a: 106) Die Wiederkehr einer letzten ökonomischen Instanz, die die gesellschaftlichen Bewegungen determiniert, sehen sie jedoch auch im Denken Louis Althussers wieder auftauchen, obwohl dieser versuchte eine Kritik des klassischen Ökonomismus zu formulieren, sich jedoch nicht vollständig von der Ökonomie als letzter Instanz verabschiedete (Laclau/Mouffe 2015: 131ff). Der ökonomische Determinismus in der Tradition marxistischer Theorie geht auf einen Dualismus zurück, der sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts durchsetzte. Dieser Dualismus basiert auf einer Unterscheidung in »*Basis*« und »*Überbau*«[31] der bürgerlichen Gesellschaft, die Karl Marx in seinem Vorwort *Zur Kritik der politischen Ökonomie* 1859 einführte. Zur »Basis« werden hier die ökonomischen Strukturen oder die Produktionsverhältnisse und zum »Überbau« die Strukturen von Politik, Recht, Wissenschaft, Kultur, Ideologie, Bildung etc. gezählt, also alles das, was Bedeutung generiert (Becker et al. 2013: 36; Jørgensen/Phillips 2011: 30f).

Vor allem im Zuge der zweiten und dritten Internationale verbreitete sich im Zusammenhang mit dieser Unterscheidung in vielen marxistischen Ansätzen zunächst die Auffassung, dass der »Überbau« durch die »Basis« determiniert wird, d.h. die Ökonomie determiniert das, was Menschen sagen und denken. In der Konsequenz werden damit die Strukturen des Überbaus auf sozioökonomische Dynamiken reduziert, was zur Folge hat, dass diesen keine wesentliche Rolle in der Veränderung der Verhältnisse zugeschrieben wurde[32] (Torfing 1999: 20). Dies führte dann auf politischer Ebene zu gewissen Strategien des »passiven« Wartens auf das eigenständige Eintreten der neuen Verhältnisse (Demirović 2011: 531). Nun sind in einer kapitalistischen Gesellschaft die Produktionsverhältnisse so geordnet, dass die Kapitalist*innen die Produktionsmittel sowie die hergestellten Produkte besitzen und damit über die »Basis« verfügen. Die »doppelt freien« Arbeiter*innen besitzen nichts außer ihre Arbeitskraft, weshalb sie gezwungen sind diese den Kapitalist*innen zu verkaufen. Es stehen sich also laut marxistischer Interpretation in einer kapitalistischen Gesellschaft zwei gegnerische Parteien – zwei Klassen (Bourgeoisie und Proletariat) – gegenüber, wobei die Kapitalist*innen in der Lage sind die Arbeiter*innen auszubeuten (Jørgensen/Phillips 2011: 31).

Nun hat sich daraus in einigen marxistischen Ansätzen eine »bewusstseinsphilosophische Verengung« ergeben um Gesellschaftsphänomene zu begreifen. Dies vor allem dort, wo Basis mit Sein und Überbau mit Bewusstsein gleich gesetzt wurde (Demirović 2011: 531). Dies immer dort, wo davon ausgegangen wurde, dass die Arbeiter*innen ihre eigene ausgebeutete Lage nicht erkannten und deshalb nicht gegen ihre Ausbeutung in den Widerstand traten, da die Strukturen des »Überbaus« ihr Bewusstsein verschleierten, weil der Überbau selbst durch die Basis, d.h. die Ökonomie, determiniert sei. Der »Überbau« kapitalistischer Systeme unterstütze die kapitalistische Ökonomie, indem er eine Ideologie hervorbringe, die das Funktionieren des kapitalistischen Systems stütze. Für die Arbeiter*innenklasse wäre es so unmöglich ihre wahren Interessen zu erkennen, da sie durch die Ideologie beeinflusst sind, die ein »falsches Bewusstsein« hervorbringe[33]

---

31 Bei Gramsci heisst dieses Verhältnis *Struktur* und *Superstruktur* (Becker et al. 2013: 36).

32 Torfing spricht hier auch von Epiphänomenalismus (Torfing 1999: 20).

33 Diese Ausführungen beanspruchen nicht vollständig zu sein und können die Problematiken, die sich aus den verschiedenen Interpretationen der Basis-Überbau-Unterscheidung entwickelt ha-

(Jørgensen/Phillips 2011: 31). Alle ideologischen Konflikte wären demnach nur eine Folge der sie determinierenden Ökonomie und können deshalb auch nur scheinhafte Konflikte sein, die ein angemessenes Verständnis der wirklichen Kämpfe – die um die Produktionsweise – verstellen (Demirović 2011: 532).

Solche sich aus dem Basis-Überbau-Modell ableitenden Schlussfolgerungen missachten wiederum nach Laclau und Mouffe wesentliche Dimensionen der politischen Praxis und der Strukturierung sozialer Verhältnisse, da sie die politischen Konfliktlinien des sozialen Raumes schließlich nur entlang einer durch die Ökonomie festgesetzten Struktur denken können: Die Ökonomie teilt die kapitalistische Gesellschaft in zwei fundamentale Klassen – der Bourgeoisie und der Arbeiter*innenklasse – unabhängig des Bewusstseins der Menschen über ihre eigene Existenz. Die Konstruktion der politischen Identität von sozialen Agenten kann im Anschluss an den ökonomischen Determinismus letztendlich nur eine rationalistische Entsprechung von »Interessen«, wie sie durch ihre Eingliederung in die Produktionsverhältnisse vorgegeben ist, sein (Laclau/Mouffe 2015: 89f). Damit wäre nicht erklärbar, wie aus Strukturen des Überbaus – der Bildung, dem Recht, der Politik, den zivilgesellschaftlichen Aktivitäten etc. – heraus auf die Basis – die Ökonomie – eingewirkt und sie anders artikuliert werden könnte. Laclau und Mouffe weigern sich demnach, die Ökonomie als einen sich selbst regulierenden und nur seinen eigenen Gesetzen unterworfenen Raum zu betrachten. Das Politische in das Basis-Überbau-Modell einzuführen heißt, auch die politischen Auseinandersetzungen in all ihrer Vielfalt aus allen sozialen Sektoren heraus theoretisieren zu können und nicht alles auf einen letzten Klassenkern zu fixieren oder die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt existierenden Interessen notwendigerweise in einer Klassenposition zu verorten (Laclau/Mouffe 2015: 120; Jørgensen/Phillips 2011: 31). In Abgrenzung zur Tendenz dieser »disappearance of politics« einiger marxistischer Ansätze (Torfing 1999: 19), entwickeln Laclau und Mouffe eine Logik des Politischen ausgehend von dem Begriff der Hegemonie.

Der Begriff der Hegemonie, den Laclau und Mouffe verwenden, geht im Wesentlichen auf den italienischen Marxisten Antonio Gramsci zurück, weshalb sie gelegentlich nicht nur als *postmarxistisch*, sondern auch als *postgramscianisch* bezeichnet werden. Dieser den Begriffen zugeordnete Präfix »post-« soll ebenso die Brüche und Kontinuitäten zum Ausdruck bringen, die sie mit ihnen verbindet (Wullweber 2014a: 31). Gramsci selbst übernimmt den Begriff der Hegemonie von Plechanow, Axelrod und Lenin (Marchart 2007a: 111; Laclau/Mouffe 2015: 78–98). Der Begriff war zunächst erfunden worden, um auf eine Krise innerhalb marxistischer Theoriebildung zu reagieren, die davon ausging, dass es zu einem Zusammenbruch des Kapitalismus aufgrund seiner inneren ökonomischen Widersprüche kommen würde, da diese zu einer Vereinfachung der Sozialstruktur im Sinne einer »Proletarisierung der Massen« führen würden, wodurch eine proletarische Revolution möglich werde. Da jedoch die Revolution und die Proletarisierung von Bauern und Mittelklassen ausblieb, indem der Kapitalismus mit der Wende zum 20. Jahrhundert eine Reorganisierung durchlief und dies zu einer »zunehmenden

---

ben, nur kurz darstellen. Sie dienen hier vielmehr nur der Verstehbarkeit der Entwicklung des Hegemonieverständnisses von Laclau und Mouffe.

sozialen Fragmentierung und Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche« führte, trat eine »Krise des Marxismus« ein (Marchart 2007a: 109f). Diese Krise bildete von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg den Hintergrund aller marxistischen Debatten, die nun nach einer Antwort suchten »Diskontinuitäten zu denken und gleichzeitig Formen zu finden, die die Einheit zerstreuter und heterogener Elemente rekonstituieren.« (Laclau/Mouffe 2015: 50) Diese Debatte reichte von der marxistischen Orthodoxie von Kautsky und Plechanow, über den Revisionismus Bernsteins bis hin zu dem revolutionären Syndikalismus von Georg Sorel[34] (Laclau/Mouffe 2015: 50–76). Bis zum »gramscianischen Wendepunkt« (Laclau/Mouffe 2015: 98–104) verbleibt Hegemonie in einem Verständnis gefangen »in dem immer schon vorgängige Akteure ihre Identität unabhängig von hegemonialen Verknüpfungen beibehalten. Das Bündnis des Proletariats mit anderen Klassen ist rein manipulativ und ändert nichts an der Klassenidentität der Arbeiter.« (Marchart 2007a: 111) Erst Gramsci wird mit seinem »Konzept hegemonialer Verknüpfung über das leninistische Konzept des Klassenbündnisses« hinausgehen (ebd: 111).

Gramscis Begriff der Hegemonie durchzieht fast sein gesamtes Werk der *Gefängnishefte* wie ein Leitmotiv (Becker et al. 2013: 19). Er entwickelt den Begriff ausgehend von einer zweiten »historischen Ernüchterungserfahrung« für den Marxismus, die sich gegen Ende der 1920er Jahre einstellte. Zum einen hatte »entgegen allen Voraussagen die einzige sozialistische Revolution nicht in einem wirtschaftlich fortschrittlichen Land Europas mit der stärksten Arbeiterbewegung stattgefunden (Deutschland), sondern fand bekanntlich in einem der industriell ›rückschrittlichsten‹ (Russland)« statt (Marchart 2007a: 111). Auf der anderen Seite blieb die erwartete überschwappende Revolution im Westen nach dem Ende des Ersten Weltkriegs aus und endete im Anschluss in einer Niederlage der Linken, die zugleich die Geburtsstunde des Faschismus sein sollte (Becker et al. 2013: 8).Vor diesem Hintergrund entwickelte Gramsci ab Ende der 1920er Jahre seine Antwort auf die historischen Restrukturierungen mithilfe seiner eigenen Überlegungen zum Begriff der Hegemonie. Hiermit versuchte er die politischen Auseinandersetzungen innerhalb des »Überbaus« beschreibbar zu machen, um sich so von der Vorstellung zu lösen, politische Identitäten und Machtverhältnisse im »Überbau« wären mechanistisch durch die Ökonomie determiniert (Jørgensen/Phillips 2011: 32).

Dieser von ihm hervorgebrachte vielschichtige Begriff der Hegemonie lässt sich jedoch zumeist erst im Zusammenhang mit seiner Beziehung zu den Begriffen, der Herrschaft und Führung genauer verstehen (Becker et al. 2013: 19). Gramscis Begriff der Hegemonie geht davon aus, dass sich Herrschaft nicht im Beherrschen, im Unterwerfen, im Bezwingen erschöpft, sondern vielmehr handelt es sich um eine Kombination von Führung und Herrschaft, von Zustimmung und Unterwerfung, von Konsens und Zwang (ebd.: 19f). Hierbei muss der Konsens längerfristig überwiegen und nicht die Gewalt, Repression und Unterwerfung. Macht konstituiert und erhält sich Gramsci zufolge zu einem großen Teil durch die Herstellung von Einverständnis (Sternfeld 2009: 61). Eine Klasse bzw. Klassenfraktion kann demnach nur führend sein, »indem sie bündnisfähig wird, d.h sie Kompromisse macht, ihre unmittelbaren ökonomischen Ziele überschreitet

34 Für eine kurze Zusammenfassung der Debatte, siehe Marchart 2007a: 109–111; ausführlicher: Laclau/Mouffe 2015: 50–76.

und Ziele, Werte und Interessen anderer Gruppen aufgreift, zusammenbindet und auf gemeinsame Perspektiven verpflichtet.« (Becker et al. 2013: 20) Mit dieser neuen Perspektivierung von Herrschaft legt er das Augenmerk darauf, wie gesellschaftliche Zustimmung durch dominante Gruppen etabliert und erhalten wird (ebd.: 19). Damit werden die Mechanismen der Durchsetzung von Werten und Normen und die damit verbundenen Kämpfe um Definition von Bedeutungen zu zentralen Aspekten seiner politischen Theorie. Hegemoniale Herrschaft ist demnach Gramsci zufolge »nicht nur ökonomisch und durch Zwang abgesichert […], sondern durch Deutungshoheit und Konsensproduktion« (Sternfeld 2009: 61f).

Gramsci ist sich bewusst, dass in Ländern mit einer stärker ausgeprägten Zivilgesellschaft eine weitreichende Veränderung (Revolution) des Staates nicht mit der Übernahme eines einzigen Machtzentrums getan ist (Marchart 2007a: 112). Dem Prozess der Umgestaltung von Staaten und ihrer Zwangsapparate, so Gramsci, muss vielmehr die Eroberung der hegemonialen Macht vorangehen (Mayo 2006: 42). Deshalb stellt Gramsci der direkten Eroberung des Staates, dem »Bewegungskrieg«, einen »Stellungskrieg« gegenüber. In diesem geht es um eine weitreichende Auseinandersetzung und Veränderung sozialer Organisation und des kulturellen Einflusses (ebd: 43). Gramscis Begriff vom »Stellungskrieg« verweist auf einen Prozess tiefgreifender Veränderung, der nicht auf eine Bewegung limitiert ist, welche sich entlang strikter, vorgegebener Klassen- bzw. Identitätslinien formiert. Er ist sich bewusst, dass dies nur zu einer Art abgeschlossenem (Identitäts-)«Purismus« führen würde. Die Bestimmung des »Stellungskrieges« liegt also in einem Prozess der Auflösung bestimmter Elemente einer Artikulation, die die Basis bestehender Herrschaft bilden, sodass es zu ihrer Reartikulation durch eine neue Klassenfraktion kommen kann (Mouffe 2013: 39). Das Terrain dieses »Stellungskrieges«, also das Gebiet in dem hauptsächlich um Hegemonie gerungen wird, ist dasjenige der Zivilgesellschaft (Mayo 2006: 43). Diese setzt sich aus verschiedenen privaten Initiativen des Staates wie Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Interessenverbänden, Medien, kulturellen Initiativen, (internationalen) politischen Vereinigungen, Bildungsinitiativen und Nichtregierungsorganisationen zusammen. In der öffentlichen Auseinandersetzung wird in diesen privaten Initiativen um den gesellschaftlichen Konsens gestritten. Dabei ist die Zivilgesellschaft kein neutraler Ort, denn nicht alle haben die gleichen Möglichkeiten den Konsens zu beeinflussen (Becker et al. 2013: 68f). Hegemonie wiederum als spezifische Form der Herrschaft beruht auf dem in der Zivilgesellschaft umkämpften Konsens und zugleich auf Zwang (ebd.: 69). Zivilgesellschaftliche Aktivitäten können nie ganz unabhängig von dem klassisch liberalen Verständnis von Staat gedacht werden, da der Staat über den Schutz von Eigentum und Freiheit durch die Verfassung, das bürgerliche Recht und das staatliche Gewaltmonopol definiert ist (ebd.: 68). Zivilgesellschaftliche Aktivitäten sind demnach stets in ökonomische und rechtliche Ebenen eingebettet (ebd.: 70). Die politische Kunst des Stellungskrieges auf dem Terrain der Zivilgesellschaft liegt demnach darin, in zahlreichen kleinen Kämpfen eine Veränderung der sozialen Organisationen und der kulturellen Deutungsmacht zu erringen (Sternfeld 2009: 64). Gramscis Verständnis von Zivilgesellschaft hat auch Folgen für sein Verständnis vom Staat. So gehen in seinen Staatsbegriff Elemente ein, die dem Bereich der Zivilgesellschaft zugeschrieben werden: »Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, daß heißt Hegemonie, gepanzert mit Zwang.« (Gramsci 1991 GH 783 zit.n. Becker et al.

2013: 75) D.h. für Gramsci ist Zivilgesellschaft ein Teil des Staates, sozusagen in einem erweiterten Sinne, weshalb er von ihr auch als vom »integralen Staat« spricht[35] (Becker et al. 2013: 69). Laclau und Mouffe bringen Gramscis Praxis der Hegemonie auf den Punkt, denn für ihn »ergreift eine Klasse nicht die Staatsmacht, sondern wird Staat.« (Laclau/Mouffe 2015: 102)

Laclau und Mouffe machen bei Gramsci vor allem drei Verschiebungen in der weiteren Ausarbeitung seines Begriffs der Hegemonie gegenüber den vorherigen Antworten marxistischer Theoriebildung aus (ebd.: 99–102). Wie Laclau und Mouffe darlegen, verschiebt Gramsci mit dem Begriff der Hegemonie zunächst die Perspektive von einer rein politischen Führung hin zu einer Perspektive, die ebenso die »moralische und intellektuelle« Führung umfasst, und schafft damit den entscheidenden Übergang den Begriff der Hegemonie jenseits von »Klassenbündnissen« zu denken. Denn es ist gerade der Bereich der »moralisch-intellektuellen Führung«, der es erlaubt eine höhere Synthese zwischen verschiedenen »Ideen« und »Werten« zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Sektoren zu bilden, um einen »Kollektivwillen« herauszuarbeiten, der dann durch Ideologie zum »organischen Zement« wird und sich schließlich als »historischer Block« vereinheitlicht (ebd.: 99). Gramscis Begriff der »Ideologie als organischem Zement«[36] ist in der Lesart von Laclau und Mouffe nicht als »falsches Bewusstsein« zu verstehen, sondern versteht sich als ein relativ dauerhaftes Ganzes, dass sich in Institutionen und Apparaten verkörpert, wodurch sich ein Zusammenschweißen einer Vielzahl artikulatorischer Prinzipien zu einem »historischen Block« durchsetzt (ebd.: 99f). Die Begrifflichkeiten des »historischen Blocks« und der »Ideologie als organischem Zement« deuten damit bereits die Möglichkeit des Überschreitens der traditionellen Basis/Überbau-Unterscheidung an, obwohl eine hegemoniale Klasse, hier immer noch als eine an einen bestimmten Sektor gebundene Klasse verstanden werden könnte (ebd: 100).

Es ist jedoch vor allem Gramscis Begriff des »Kollektivwillen[s]«, der das politische Subjekt über das Klassensubjekt hinausgehen lässt. Er ist es, der anzeigt, dass »die ideologischen Elemente, die durch eine hegemoniale Klasse artikuliert werden, keine notwendige Klassenzugehörigkeit« haben (ebd.: 100). Laclau und Mouffe fassen Gramscis Position wie folgt zusammen:

> »[D]er Kollektivwille ist ein Resultat der politisch-ideologischen Artikulation verstreuter und fragmentierter historischer Kräfte.« (ebd.: 100)

Kurz gesagt: In dem Gramsci unter dem Begriff der Hegemonie politische und moralisch-intellektuelle Führung gleichermaßen verstand, mit dem Ziel einen Kollektivwillen herauszubilden, der zum Zement eines »historischen Blocks« werden könnte, gelang es ihm eine Verschiebung des Begriffes zu vollführen, weil so nun der Blick auf die soziale Komplexität der Prozesse der Produktion neuer mächtiger kollektiver Identitäten ge-

35 Für ein weitergehendes Verständnis von Gramsci zu Zivilgesellschaft, siehe Demirović 2007; Gramsci 1991 in Becker et al. 2013: 71–89.

36 Zum Begriff des Organischen bei Gramsci, siehe Gramsci 1991 GH 1556–1564 in: Becker et al. 2013: 28.

richtet werden konnte. Damit ermöglichte er dem Begriff der Hegemonie weg von einer autoritären hin zu einer demokratischen Konzeption zu verhelfen (Torfing 1999: 108).

Obwohl bei Gramsci schon fast alle Bedingungen aufscheinen mögen, die eine »demokratische Praxis der Hegemonie« möglich machen können, machen Laclau und Mouffe noch eine letzte Inkohärenz in seiner Konzeption aus, um den Ökonomismus des klassischen Marxismus hinter sich zu lassen. Es ist »der verborgene essentialistische Kern«, der das Spiel der Hegemonie weiterhin begrenzt, wie Laclau und Mouffe schreiben (Laclau/Mouffe 2015: 102). Auch wenn für Gramsci die Identität jeder hegemonialen Formation durch relationale und artikulatorische Praxen erworben wurde, so bleibt sie am Ende für ihn an ein »einziges vereinheitlichendes Prinzip« gebunden und dies kann für ihn nur eine »fundamentale Klasse« sein. Hegemonie bleibe also im Fundament stets eine »Klassenhegemonie« – der Arbeiter*innenklasse oder Bourgeoisie – und ist nicht als das praktische Resultat eines Kampfes zu betrachten, der zwischen relationalen sozialen Elementen durch eine artikulatorische Praxis, ein neues einzigartiges Prinzip der Einheit hervorbringt und so eine neue soziale Ordnung ermöglicht. Das vereinheitlichende Prinzip hat als Fundament weiterhin einen »notwendigen Klassencharakter«. Jeder Kampf ist damit nach Laclau und Mouffe schließlich doch nur das Resultat eines »notwendigen strukturellen Rahmens« und nicht das Ergebnis eines kontingenten hegemonialen Ringens um Macht (ebd.: 102). In letzter Instanz bleibt damit Gramscis Denken für Laclau und Mouffe an einen ökonomischen Determinismus gebunden, womit die Ökonomie schließlich zu einer »unüberwindbaren Schranke« wird, das »Potential einer Gesellschaft zur hegemonialen Neuzusammensetzung« vollends zu entfalten. Die gegebene »konstitutive Logik des ökonomischen Raumes« erscheint damit letztendlich durch »notwendige Gesetze« so gegeben (ebd.: 102). Laclau und Mouffe werden aus ihrer Hegemonietheorie diesen letzten ökonomischen *Essentialismus* – das Gebunden-Sein einer sich wandelnden hegemonialen Artikulation an einen Klassenkern – entfernen, der bei Gramsci noch übrig blieb, indem sie ihre Hegemonietheorie diskurstheoretisch neuformulieren (Laclau/Mouffe 2015: 171ff; Marchart 2007a: 112f).

4.4.7 Eine diskurstheoretische Neuformulierung der Hegemonietheorie

Eine Neuformulierung der Hegemonietheorie gelingt Laclau und Mouffe durch eine post-strukturalistische Neutheoretisierung im Sinne einer Logik des Politischen. Hiermit erreichen sie es die Vorrangstellung des Ökonomischen auf das Politische zu verschieben. Letzteres durchdringt alle Bereiche der Gesellschaft und des Ökonomischen, ohne dabei »fundamental« einen Bereich zu privilegieren. Elemente aller Bereiche können demnach Teil einer diskursiven hegemonialen Artikulation werden (Marchart 1998c: 7).

Wie bereits dargestellt, basiert die Diskurstheorie von Laclau und Mouffe also auf der Annahme, dass es unmöglich ist, gesellschaftliche Phänomene totalitär zu schließen, d.h. wir haben es immer mit kontingenten, nicht-determinierten Strukturen zu tun. Dies ist die Bedingung dafür, dass artikulatorische Praxen und politische Handlungsfähigkeit überhaupt möglich sind. Damit aber nun daraus hegemoniale Praktiken werden können, bedarf es zweier weiterer Bedingungen: Erstens der Existenz von antagonistischen Kräften, die mit unterschiedlicher Macht durchsetzt sind, und zweitens der

Instabilität der Grenze, die diese gegensätzlichen Kräfte voneinander trennt (Howarth/Stavrakakis 2000: 15). Die Möglichkeit hegemonialer Praktiken setzt demnach voraus, dass es zum einen ein soziales Feld gibt, welches von Antagonismen, einem Außen des Systems das radikal von dem System unterschieden ist, durchkreuzt wird und andererseits Elemente – flottierende Signifikanten – vorhanden sind, die von gegensätzlichen politischen Projekten artikuliert werden können (ebd.: 15). Schafft es eine bis dato etablierte diskursive Ordnung nicht mehr, aufgrund dieser Bedingungen eine neu auftauchende antagonistische Alternative zu unterdrücken oder zu integrieren, kommt es zur Destabilisierung – Dislokation – derselben, womit sich eine Möglichkeit für die Etablierung einer neuen hegemonialen Ordnung öffnet (Glasze 2013b: 83f). Damit ein politisches Projekt hegemonial artikuliert werden kann, um eine neue soziale Ordnung zu etablieren, muss eine Reihe von Entscheidungen gefällt werden.

Der Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe geht es demnach im Gegensatz zu rein poststrukturalistischen Ansätzen nicht nur darum, das Terrain der Unentscheidbarkeiten offen zu legen, sondern ebenso Prozesse in den Vordergrund zu rücken, die das Treffen einer Entscheidung verdeutlichen. Entscheidungen bringen neue Sinn- und Bedeutungsbeziehungen hervor und reartikulieren so den Diskurs mit dem Ziel seine Durchlässigkeiten für Elemente aus dem »radikalen Außen« (flottierende Signifikanten) wieder zu schließen (Stäheli 1999: 153). Die Entscheidung kann damit auch als eine Herstellung einer neuen Projektionsfläche für eine temporär geschlossene Identität begriffen werden, um so die Institutionalisierung einer neuen Hegemonie zu ermöglichen (Stäheli 1999: 153).

Unterschiedliche Diskurse kämpfen also um die flottierenden Signifikanten (Elemente), mit dem Ziel sie mit ihrer jeweils eigenen Bedeutung zu versehen (Jørgensen/Phillips 2011: 28). Diskurstheoretisch gesehen besteht das wesentliche Ziel hegemonialer Projekte darin, die wichtigsten und meisten flottierenden Signifikanten in einer neuen hegemonialen Artikulation zu fixieren, in dem sogenannte Knotenpunkte hervorgebracht und stabilisiert werden. Erst letztere bilden die Basis für die Konstruktion neuer sozialer Ordnungen (Howarth/Stavrakakis 2000: 15; Laclau 1990: 28; Laclau/Mouffe 2015: 172). Knotenpunkte sind ebenso flottierende Signifikanten, nur bilden diese eine Art Kristallisationspunkt innerhalb eines bestimmten Diskurses (Jørgensen/Phillips 2011: 28). Sie sind als eine Art privilegiertes Element zu verstehen, um die herum sich ein Diskurs organisiert. Er fixiert temporär Bedeutungen von Praktiken sowie von institutionellen Strukturen (Howarth 2015: 12). Sind Knotenpunkte erst einmal zum dominanten repräsentierenden Symbol eines Diskurses geworden, sind sie ihrer Bedeutung vollkommen entleert.

Zur Konkretisierung ihres diskurstheoretisch verfassten Hegemoniebegriffs entwickeln Laclau und Mouffe im Zuge ihres theoretischen Schaffens den Begriff des »leeren Signifikanten«.[37] Dieser stellt eine zentrale Kategorie ihrer Hegemonietheorie dar (Marchart 1998c: 8):

37 Der Begriff des leeren Signifikanten ist eine Variante des lacanianischen Herrensignifikanten (Marchart 1998c: 8). Der leere Signifikant ist somit ein hegemonial gewordener Knotenpunkt par excellence (Mattissek 2005: 120).

> Die »Relation, in der ein partikularer Inhalt zum Signifikanten der abwesenden Fülle wird, nennen wir ein hegemoniales Verhältnis. Die Präsenz leerer Signifikanten […] ist die eigentliche Bedingung für Hegemonie.« (Laclau 2013e: 74)

Der Leere Signifikant stellt also eine Art symbolisches Mittel dar, um die Unvollständigkeit von etablierten Ordnungen zu repräsentieren, in dem er die Abwesenheit der Fülle des inkompletten diskursiven Systems inkarniert (Howarth 2015: 12). Leere Signifikanten sind in der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe die Voraussetzung für Hegemonie. Der leere Signifikant wird zur Voraussetzung von Hegemonie, weil er »zum Signifikanten der (abwesenden) Ordnung und Hegemonie zum Namen des politischen Wettkampfs, diese ›Ordnung an sich‹ mit einer bestimmten partikularen Forderung zu inkarnieren«, wird (Marchart 1998c: 9). Die politische Logik des leeren Signifikanten im Zuge des Ringens um Hegemonie besteht also darin, »*welcher* partikulare Signifikant für eine bestimmte Zeit die Rolle […] [einer] *quasi-universellen Repräsentation* übernimmt.« (Marchart 1998c: 11) Wie bereits oben beschrieben, ist das *Leer* dieses Signifikanten nicht als eine »reine« Form zu verstehen, sondern drückt sich vielmehr in einer in ihm auftauchenden Vielzahl an unterschiedlichen und widersprüchlichen Bedeutungen (Überdeterminierung) – durch die Bildung von verfestigten Äquivalenzbeziehungen zu einer Vielzahl an Elementen – aus, die sich durch seine Rolle als Sammelpunkt ergeben und seine eigene Bedeutung unbestimmbar werden lassen (Stäheli 1999: 149). So stellt z.B. der Begriff »Demokratie« einen solchen leeren Signifikanten dar, da er so überdeterminiert ist, dass solch ein Begriff alles oder nichts bedeuten kann (Torfing 1999: 301). Trotz dieser Unbestimmbarkeit ist seine Besonderheit in »dessen Funktion der Selbstreferenz durch Ausschließung« zu suchen (Marchart 1998c: 11). Durch seine Rolle einer »quasi-universellen Repräsentation« wird er zum Zeichen der Totalität eines Systems und gibt damit an »was zum System gehört und was nicht« (ebd: 11).

Der leere Signifikant kann dabei eine »doppelgesichtige« Rolle annehmen, in dem er zwischen der Signifikation von »Ordnung« oder »Chaos« umschlagen kann. So kann der leere Signifikant zum einen die »Ordnung an sich« bezeichnen, in dem er der »Signifikant der Systematizität des Signifikationsprozesses« oder anders gesagt die Bezeichnung für die Totalität des Systems wird, obwohl diese selbst unmöglich ist (Laclau 2013e: 69f; Marchart 1998c: 10). Auf der anderen Seite kann er aber auch »der Signifikant des Zusammenbruchs von Signifikation« werden. Dies kann etwa dann passieren, wenn er in Zeiten der Revolution zum »Signifikant[en] der Bedrohung oder Auflösung der bestehenden Ordnung« wird (Marchart 1998c: 10). So ist in der Französischen Revolution die Leere des leeren Signifikanten »Revolution« rhetorisch als Sturzflut, Erdbeben, Vulkanausbruch bezeichnet worden, wie Marchart betont. *Das Leere* des leeren Signifikanten, kann hier auch als »Einbruch des noch nicht-signifizierbaren Neuen« verstanden werden (ebd.: 10).

Der leere Signifikant zeichnet sich damit durch ein Paradox aus: Die Unmöglichkeit eine etablierte Ordnung (z.B. Gesellschaft, Bildungskonzept) als vollständig (totalitär geschlossen) zu repräsentieren drückt sich in ihm immer auch als die Darstellung dieser Unmöglichkeit aus (ebd.: 10). Hegemonietheoretisch gesehen kann das durch ihn ausgedrückte Paradox als eine Form der Unentscheidbarkeit zwischen verschiedenen Systemen (Diskursen) gesehen werden, welche jedoch nur dann sichtbar wird, wenn das

Feld der Auseinandersetzung so dermaßen zugespitzt antagonisiert ist,[38] dass nur noch zwischen dem Innen und Außen, die sich in der »Doppelgesichtigkeit des leeren Signifikanten« ausdrücken – z.B. Demokratie/Fundamentalismus bzw. Demokratie/Anti-Demokratie – entschieden werden kann (ebd.: 11).

4.4.8 Das Ringen um Hegemonie als Logik des Politischen

Wie bereits gezeigt wurde, umfasst das Konzept des Diskurses von Laclau und Mouffe nicht nur Sprache, sondern alle sozialen Phänomene – sprachliche und nicht-sprachliche Praxen. Der Zugang zu diesen sozialen Phänomenen ist dabei jedoch immer nur durch ein System der Bedeutungsproduktion (Diskurs) möglich. Soziale Phänomene sind danach diskursiv strukturiert und können als nicht-determiniert und radikal kontingent verstanden werden. Jegliche soziale Praxis ist deshalb als Artikulation zu verstehen, da sie entweder dazu beiträgt, gemeinsam geteilte Bedeutungszuschreibungen zu reproduzieren oder diese zu verändern (Jørgensen/Phillips 2011: 33ff; Laclau/Mouffe 2015: 148). Fragen der Reproduktion bzw. der Veränderung von Bedeutungszuschreibungen sind jedoch politische Akte und damit auch immer Momente der Ausschließung und des Antagonistischen, weshalb Laclau und Mouffe für das Verständnis des Sozialen das »Politische« vor dem »Sozialen« betonen (Laclau 1990: 33). Was darin ausgedrückt wird, ist, »dass prinzipiell alle gesellschaftlichen Beziehungen und Bedeutungen verhandelbar bzw. das Resultat gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sind. Die politische Dimension ist demnach konstitutiv für jede gesellschaftliche Beziehung und Identität. Das Politische ist hierbei weder auf einen bestimmten gesellschaftlichen Bereich reduzierbar noch durch eine andere Logik (z.B. eine ökonomische oder kulturelle) determiniert. Alle sozialen Beziehungen haben folglich einen politischen Ursprung.« (Wullweber 2014a: 35)

Um diesen Gedanken genauer zu verstehen, gilt es zunächst den von Laclau eingeführten Unterschied zwischen dem »Sozialen« und dem »Politischen« zu klären. Das »Soziale« bildet für Laclau ein Feld bzw. einen Diskurs, in dem es zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt verfestigte und damit nicht mehr hinterfragte soziale Beziehungen und Bedeutungen gibt. Es drückt sich in Form eines »institutionalisierten Ensembles aus Regeln, Normen und Werten« aus, die für selbstverständlich (objektiv) gehalten werden und deren ursprünglich offene und zumeist auch umstrittene Entstehung längst durch »Routinisierungen« vergessen worden sind (Wullweber 2014a: 35). Mit dem »Sozialen« sind damit all jenen Elemente einer Gesellschaft zu verstehen, die nicht mehr verhandelbar und in diesem Sinne »unpolitisch« geworden sind (Laclau 1990: 34f; Wullweber 2014a: 35). Demgegenüber beschreibt das »Politische« das Feld bzw. den Diskurs, in dem es zur Repolitisierung der sozialen Beziehungen und Bedeutungen kommt, in dem durch einen auftretenden Antagonismus neue Alternativen, die zuvor ausgeschlossen waren, sichtbar werden und so Momente der Unentscheidbarkeit hervorrufen, die eine Entscheidung verlangen (Laclau 1990: 35).

Das von Laclau und Mouffe betonte »Politische« vor dem »Sozialen« drückt also die »Logik« aus, dass jeder sozialen Ordnung und damit auch jedem Phänomen des »Sozia-

38 Žižek spricht in diesem Falle auch von einem »puren« Antagonismus (Marchart 1998c: 12).

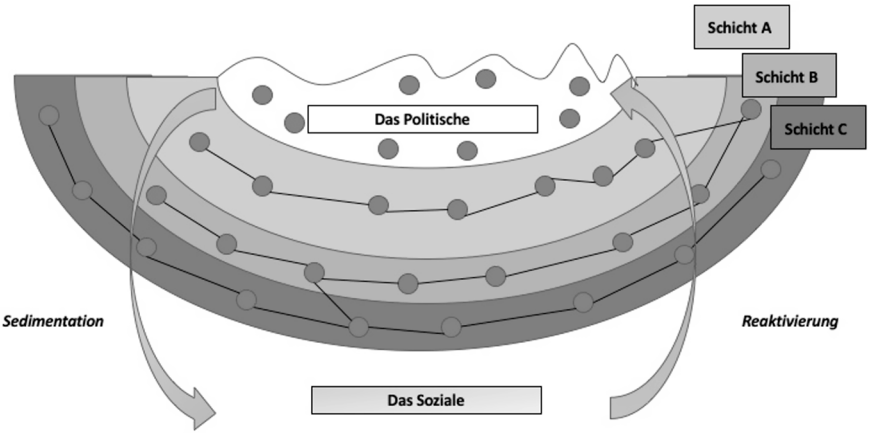
len« ein Moment des Ausschlusses und des Antagonismus zugrunde liegt, das die Grenze der Vollständigkeit des »Sozialen« instituiert und das unvollständige Soziale letztendlich sichtbar macht. Damit ist die ausschließende Grenze konstitutiv für jede soziale Ordnung (Laclau 1990: 17,34f; Marchart 1998b: 103f). Die »Logik des Politischen« stellt eine »ontologische Kategorie« dar, die die konstitutive Ebene der Funktionsweise von Politik beschreibt. Sie ist damit auf der analytischen Ebene im Denken von Laclau und Mouffe von der konkreten politischen Praxis zu trennen. Innersystemische Differenzen sowie »realpolitische« Antagonismen sind damit auf analytischer Ebene nicht mit denjenigen des »Puren«, dem für soziale Ordnungen konstitutiven Antagonismus, zu verwechseln. Konkrete politische Praxis ist analytisch als »ontische Kategorie« aufzufassen, weshalb in der Unterscheidung zwischen »Politik« und dem »Politischen« auch von einer »ontisch-ontologischen Differenz«[39] gesprochen werden kann (Marchart 1998c: 13; Wullweber 2014a: 35). Für Laclau und Mouffe ist in diesem Sinne die Unterscheidung zwischen dem »Politischen« und dem »Sozialen« auf einer »ontologischen« Ebene konstitutiv für alle soziale Beziehungen und Bedeutungen (Laclau 1990: 35). Die Logik des Politischen bezeichnet damit die Funktionsweise desjenigen Prozesses, der darüber entscheidet, was zu einem bestimmten raum-zeitlichen Moment in einer sozialen Ordnung als verhandelbar und demnach als »politisch« betrachtet werden kann und was nicht (Wullweber 2014a: 35).

In Anlehnung an Husserl unterscheidet Laclau dabei zwei Momente, die den Übergang zwischen beiden Feldern im Zuge der Auseinandersetzungen um Hegemonie prägen und damit die Prozesse um die Verschiebung der Grenze genauer beschreiben. Zum einen ist da das »Moment der Sedimentation«, das die erfolgreiche Durchsetzung bestimmter sozialer Beziehungen und Praktiken in der Auseinandersetzung mit anderen beschreibt. Dies geschieht über sich verfestigende Äquivalenzketten, die verschiedene flottierende Elemente aneinander binden und so bestimmte Bedeutungen dieser Praktiken temporär fixieren. Sedimentierte soziale Beziehungen zwischen Elementen (sedimentierte Diskurse) können damit als diejenigen beschrieben werden, deren ursprüngliche Dimension der Macht nicht mehr sofort sichtbar ist, da sie nicht mehr hinterfragt und als alternativlos akzeptiert wird. Die daraus resultierenden sedimentierten Bedeutungen werden deshalb von einer Vielzahl sozialer Akteur*innen geteilt und reproduziert und erscheinen als nicht mehr verhandelbar (Laclau 1990: 34; Wullweber 2014a: 36f). Auf der anderen Seite gibt es das »Moment der Reaktivierung«, das den gegenläufigen Prozess der Wiederentdeckung beschreibt, in dem historisches

39 Die Unterscheidung von »ontisch-ontologischer Differenz« bzw. kurz »ontologischer Differenz« geht auf Heidegger in seiner Schrift *Die Grundprobleme der Phänomenologie* zurück. Dieser unterscheidet dort bei Phänomenen in Sein und Seiendes. Die Zugangsart zum Erkennen von Seiendem ist ontisch, wohingegen die theoretisch-begriffliche Interpretation des Seins ontologisch ist. Das Seiende gehört hierbei in die Sphäre des ontischen, wohingegen die Philosophie des Ontischen, die Ontologie ist (Heidegger 1989: 15f; 26f): Das Sein ist dabei das, was bereits Bezüge zu anderen Dingen heraus gebildet hat, ohne die der Sinn von etwas nicht verstanden werden kann. Die sinnhaften Bezüge gehen demnach jedem Ding voraus. Da sich die Bezüge zu anderen Dingen auf der ontischen Sphäre oft der Aufmerksamkeit entziehen, so Heidegger, muss das Ding in einen gewissen Abstand gebracht werden, was nur geht, in dem die ontologische Differenz betont wird (Heidegger 1989: 169ff;452ff).

Wissen über die Ursprünge der Instituierung der sedimentierten sozialen Beziehungen von Elementen reaktiviert wird und sie –- durch das Aufbrechen der Äquivalenzketten und das Auftauchen neuer Antagonismen – nicht mehr als so gegeben angesehen werden, sondern als kontingent und veränderbar. Die in dieser Situation hervortretenden Alternativen werden aufgrund der Komplexität und Offenheit im Moment der Reaktivierung dabei nicht die gleichen sein, wie diejenigen, die zum Zeitpunkt der Sedimentation präsent waren, sondern können eine gänzlich neue Formation sozialer Beziehungen annehmen (Laclau 1990: 34f; Wullweber 2014a: 37). Auch tiefgreifende Veränderungen und Neuanordnungen durch Repolitisierung können damit niemals vollkommen unabhängig von dem Beziehungs-Ensemble der sedimentierten Praktiken entstehen, sondern letztere bilden vielmehr den normativen Rahmen (die sedimentierte Form) einer Gesellschaft, der von Veränderungen durchkreuzt und neugeordnet (disloziert) werden kann[40] (Laclau 2013b: 106).

Abbildung 3: »Schichtmodell« Sedimentation und Reaktivierung: Zur Logik des Politischen.



Quelle: Nachgebaut nach Wullweber (2014a: 36).

Wir haben es hier also mit einem Spannungsverhältnis zwischen »Sozialem« und »Politischem« zu tun, welches ständig zur Verschiebung der Grenze der Zugehörigkeit zum jeweiligen Feld führt (Laclau 1990: 35). Der Hegemoniebegriff Laclaus und Mouffes versucht also die ständigen und konflikthaften Prozesse von »Sedimentation« und »Reaktivierung«, die sich in ihrer Logik des Politischen ausdrückt, zu erfassen. Wullweber weist zudem daraufhin, dass es sich bei der Unterscheidung beider Felder voneinander nicht um eine grundsätzliche handelt, sondern eher um eine graduelle. Dazu entwickelt

40 Laclau beschreibt diesen normativen Rahmen als die »nicht-apriorische Grenze«, vor der jede Entscheidung stattfindet und die deshalb nicht eine »ursprüngliche Ermächtigung« sein kann, da jegliche Ermächtigung durch diese »nicht-apriorische Grenze« begrenzt wird. Hier liegt auch Laclaus Einspruch gegen jeden Revolutionismus verborgen, weil aufgrund dieser Grenze keine Neuordnung »ein Akt völliger Neugründung« sein kann (Laclau 2013b: 106).

er eine Art Schichtmodell, welches die unterschiedlich stark verfestigten sozialen Strukturen (in Abb. 3 Sedimentschichten A-C) in einer Gesellschaft darstellt (Wullweber 2014a: 36–38). Schlussfolgernd sollten sich deshalb sozio-politische Analysen nicht darauf konzentrieren, was bestimmte soziale Kräfte sind, sondern vielmehr ihr Augenmerk darauf richten, was ihnen nicht gelingt zu erreichen.

4.4.9 Subjektkonzeptionen

Für Laclau und Mouffe laufen Prozesse hegemonialer Artikulation nicht ohne ein Subjekt ab. Vielmehr gibt es bei ihnen keine Trennung in diskursive Strukturen und handelnde Subjekte, da kein Subjekt vollkommen autonom durch seine Handlungen die Bedeutung von Diskursen verändern kann (Stäheli 1999: 154). Im Anschluss an Foucaults »Ordnung der Dinge« wenden sie sich gegen die »Kategorie des ›Menschen‹ als einem einheitlichen Subjekt«, da sein Handeln auf keine Ursprünglichkeit zurückgeführt werden kann (Laclau/Mouffe 2015: 150). Im Laufe ihrer Theorieentwicklung entwickeln sie jedoch eine weitere Subjektkonzeption (Stäheli 1999: 154f; Jørgensen/Phillips 2011: 40ff). So gibt es zum einen das Konzept der *Subjektpositionen* und zum anderen das der *Politischen Subjektivität* (Howarth/Stavrakakis 2000: 13).

Subjektpositionen

In ihrer Arbeit *Hegemonie und radikale Demokratie* beziehen Laclau und Mouffe sich zunächst auf das an Foucault angelehnte Konzept der Subjekte als »Subjektpositionen« innerhalb einer diskursiven Struktur (Laclau/Mouffe 2015: 149ff). D.h. Diskurse stellen Positionen zur Verfügung, von denen aus Menschen als Subjekte sprechen und handeln können. Die jeweiligen *Positionen bestimmen den Rahmen* dessen, wie gehandelt, was gesagt und nicht gesagt werden kann (Jørgensen/Phillips 2011: 41). Darüber hinaus sind die Subjekte nicht nur durch den Diskurs im Sinne einer Reduzierung auf einzelne Positionen geprägt, sondern sie sind zudem auch durch die Vielfalt der Diskurse *fragmentiert*. So sind die Subjekte nicht nur an einem Ort und durch einen Diskurs positioniert, sondern das Subjekt nimmt innerhalb der Pluralität der Positionen sowie der Vielfalt der Diskurse, die es durchkreuzen, eine *fragmentierte Position* ein (Jørgensen/Phillips 2011: 41). Die das Subjekt durchkreuzenden Positionen geraten immer dann in einen Konflikt, wenn es darum geht eine Entscheidung zu fällen, da das Subjekt zwischen unterschiedlich miteinander in Konflikt stehenden Positionen positioniert ist. Aus diesem Grund sprechen Laclau und Mouffe auch von einem *überdeterminierten Subjekt*. Es ist also der kontingente Charakter einer diskursiven Struktur, der eine Bezugnahme des Subjekts auf eine einzelne »objektive« Subjektposition verunmöglicht (Jørgensen/Phillips 2011: 41). Laut Laclau und Mouffe kann die Analyse einer solchen »Verstreuung« der Positionen dazu beitragen die historischen Bedingungen des Auftauchens des Subjekts und die Gründe für die Anfechtbarkeit seiner temporären Verfasstheit aufzuzeigen. Das Subjektverständnis sollte jedoch nicht an dem Punkt stehen bleiben (Laclau/Mouffe 2015: 152).

Sie treten deshalb dafür ein, in einem zweiten Schritt die Beziehungen zwischen den verstreuten »Subjektpositionen« in den Blick zu nehmen (Laclau/Mouffe 2015: 152ff). Die Praxis, die zwischen den verstreuten Positionen eine Beziehung herstellt, ist die der Artikulation. Wie die einzelnen Positionen miteinander artikuliert werden, untersteht da-

bei keiner Notwendigkeit eines ursprünglichen Grundes (Laclau/Mouffe 2015: 156). Werden verschiedene verstreute Subjektpositionen in einer Art miteinander artikuliert, dass zwischen Positionen keine wahrnehmbaren Konflikte mehr erscheinen, sind sie das Ergebnis einer hegemonialen Artikulation (Jørgensen/Phillips 2011: 41). Ein Diskurs, der für die Interessen der »Allgemeinheit« zu einem bestimmten Zeitraum in der Geschichte repräsentativ erscheint, ist demnach »nichts anderes als die hegemoniale Einbindung bestimmter Forderungen.«[41] (Laclau/Mouffe 2015: 156) Laclau und Mouffe sprechen deshalb in Bezug auf das Verhältnis zwischen den Positionen eines hegemonial artikulierten Diskurses von einer »prekären Einheit«, geprägt durch eine Spannung (ebd. 156f). D.h. keine Artikulation ist jemals vollends stabil. Die Interessen der »Allgemeinheit« entstehen also nicht automatisch zwischen den ungleichen sozialen Positionen und werden auch nicht durch ein »sinnstiftendes Subjekt« etabliert, sondern ein hegemoniales Projekt, das den zeitweiligen »Horizont einer unmöglichen Totalität« bildet, kann sich nur durch spezifisch hegemoniale Artikulationspraktiken verwirklichen. (ebd.: 157) Stäheli weist darauf hin, dass solch eine Subjektkonzeption ein

> »erfolgreiches Mittel [ist], um die Herstellung von Netzwerken unterschiedlicher Gruppen und Identitäten zu analysieren. Sie bleibt jedoch auch einem mechanistischen strukturalistischen Denken verhaftet, da das Subjekt hier ausschließlich als Moment der diskursiven Struktur gedacht wird. Der politische Spielraum für derartige durch den Diskurs produzierte Identität ist äußerst beschränkt.« (Stäheli 1999: 155)

Vom Subjekt des Mangels

In den Jahren nach *Hegemonie und radikale Demokratie* hat Laclau vor allem Jacques Lacans Theorien über eine Auseinandersetzung mit Slavoj Žižek (Žižek 1989, 1990) aufgegriffen, um seine Theorie des Subjekts weiterzuentwickeln. Mithilfe von Lacan führt Laclau *das Unbewusste* in die Subjektkonzeption mit ein, wodurch erklärbar wird, warum sich Menschen mit diskursiv konstituierten Subjektpositionen identifizieren. Lacans Subjektverständnis gleicht dabei dem Verständnis von Struktur und Gesellschaft, wie es sich im Denken von Laclau und Mouffe finden lässt (Jørgensen/Phillips 2011: 42). Ausgangspunkt ist dabei Lacans Verständnis des Subjekts als eines, dass als eine fortwährend unvollständige Struktur begriffen werden muss, die jedoch stets danach strebt etwas Ganzes zu werden (Jørgensen/Phillips 2011: 42). Anders gesagt interessiert Laclau zunächst vor allem der Ansatz wie sich lacanianische Theorie der Frage der Beziehung zwischen einem

41 Hier liegt auch das Argument für die postmarxistische Lesart vergraben, die das Ökonomische nicht äußerlich vom Politischen artikuliert sehen möchte. Ob das Ökonomische als politisch betrachtet werden kann, ist demnach eine Frage des Ergebnisses diskursiver Praxen (Laclau/Mouffe 2015: 156). Aus marxistischer und gewerkschaftlicher Perspektive gibt es schon seit langem Debatten um die (demokratische) Politisierung des Ökonomischen (Demirović 2008a, 2008b; Demirović/Rosa Luxemburg Stiftung 2018; expl. für Globalen Süden: Santos 2006). Diese werden im deutschsprachigen Raum zumeist unter dem Begriff der »Wirtschaftsdemokratie« geführt. Inwieweit die Partizipation und Mitbestimmung auf breiter gesellschaftlicher Ebene in der Wirtschaft, hin zu veränderten ökonomischen Produktionsweisen gelingt, ist dabei vor allem unter den veränderten weltwirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen immer eine Frage der diskursiv verfassten (transnationalen) sozialen Kräfteverhältnisse.

Subjekt des Mangels und einer *Identität* als »strukturiertes Ganzes« annähert, wobei die Bewegung zwischen beiden als ein Akt der *Identifizierung* verstanden wird und die Identität als Teil eines »objektiven Systems an Differenzen« verstanden werden muss (Laclau/Zac 1994: 31f). Um die Konstruktion sozialer Identitäten angemessen zu verstehen, bedarf es deshalb nach Laclau eines genaueren Verständnisses der psychoanalytischen Kategorie der *Identifikation*,

> »with its explicit assertion of a lack at the root of any identity: one needs to identify with something because there is an originary and insurmountable lack of identity.« (Laclau 1994a: 3)

Im Anschluss an Freud und seine Ausführungen über die »Ich-Spaltung« (Splitting of the Ego), die sich in Freuds Teilung der Psyche in Unbewusstes, Bewusstes (Ich) und Vorbewusstes System (Über-Ich) ausdrückt, entwickelt Lacan die Idee einer Subjektivität, die von einer solchen Spaltung konstituiert wird (Stavrakakis 2002: 15f). Das Subjekt ist demnach kein wissendes (sich-selbst transparentes) Subjekt, sondern eines, welches um diese radikale Teilung herum strukturiert ist. Das lacanianische Subjekt ist damit nicht auf sein Ego bzw. sein (bewusstes) Ich zu reduzieren (Stavrakakis 2002: 16). Das Ich ist vielmehr »ein Ensemble aufeinanderfolgender eingebildeter Identifikationen (historisch und kontingent)« (Laclau/Zac 1994: 31), die im Zuge des »Spiegelstadiums« internalisiert werden. Das Ich durch das wir uns selbst erkennen können, ist eine vor dem Bewusstsein gegebene Struktur und damit immer etwas »Fremdes« (Stavrakakis 2002: 17f). Kurz gesagt: Lacan geht davon aus, dass Subjektivität fundamental gespalten ist (Stavrakakis 2002: 16). Lacan selbst spricht deshalb auch von »the self's radical ex-centricity to itself with which man is confronted« (Lacan 1966 171 zit.n. Stavrakakis 2002: 16).

Lacan verwendet für die Erklärung dieser Spaltung und die daraus resultierenden Momente des Scheiterns des Subjekts bei dem Versuch eine Ganzheit zu erreichen eine Metapher aus der Kindheit (Stavrakakis 2002: 17ff). So geht laut Lacan das Erkennen des eigenen Ichs auf die Zeit des Spiegelstadiums zurück, in dem das Kind sich erstmals in einem Spiegel erblickt und sich dort als ein eigenständiges und ganzes Lebewesen identifiziert. Es ist jedoch nur das »Bild im Spiegel« mit dem sich das Subjekt identifiziert (Glasze 2013b: 81). Das Subjekt erkennt sich selbst beim Blick in den Spiegel als Individuum somit nur, wenn es sich mit einer Sache außerhalb von sich selbst identifiziert. Was Lacan mit dieser Metapher sagen will, ist, dass das Bild zwar internalisiert wird, jedoch das Kind und später der Erwachsene das beständige Gefühl einfach nicht los wird, nicht vollständig in das Bild des Etwas von außerhalb hineinzupassen. Der Effekt ist, dass die von außen kommenden und internalisierten Bilder stets mit der »kindlichen Erfahrung« von Ganzheit verglichen werden, die es vor dem Erblicken des Bilds im Spiegel erfahren hat (Jørgensen/Phillips 2011: 42). Der Prozess des Erkennens des eigenen Ichs ist damit zugleich ein *Prozess der Identifikation* und *Entfremdung*. Anders gesagt: Identifikation geht immer mit dem Scheitern der Ausbildung einer vollständigen Identität einher (Glasze 2013b: 81).

Zunächst lebt das Kind also in einem Zustand der Ganzheit und des Genießens (Jouissance), da es sich noch nicht seiner eigenen Begrenztheit bewusst ist und die Welt als eine symbiotische Konstellation um sich herum wahrnimmt (Jørgensen/Phillips 2011:

42). »Mit dem Eintritt in die Welt der ›Bilder‹ und allgemein der Bedeutungsstrukturen tritt das Kind«, wie Glasze schreibt »aus dem Zustand der Ganzheit und verliert den Zugang zum absoluten Genießen.« (Glasze 2013b: 81) Trotz dieser Trennung durch die Aufnahme in die bedeutungsgenerierenden Strukturen bleiben das Kind und später der Erwachsene in den Erinnerungen an das Gefühl einer Ganzheit verhaftet, sodass das Subjekt sein Leben lang weiter nach Ganzheit strebt[42] (Jørgensen/Phillips 2011: 42). Jedes existierende Subjekt ist deshalb letztlich damit konfrontiert, dass jeder Versuch des Strebens nach Ganzheit und eines Zugangs zum absolutem Genießen (jouissance) zum Scheitern verurteilt ist (Glasze 2013b: 81). Laclau kommt deshalb auch zur Feststellung:

> »The Ego [Das Ich] has the function of misrecognizing the impossibility of fullness: the illusion of closure is the illusion of the ego.« (Laclau/Zac 1994: 31)

Die Identifikation des menschlichen Wesens mit seinem »Bild« ist in diesem Sinne durch eine Beziehung geprägt, in der eine beständige Lücke klafft und zu einer stetigen entfremdeten Spannung führt. Das, was als das zutiefst als »Unser« erscheint, ist von Beginn an eine Quelle der Entfremdung. Diese entfremdete Spannung in uns, ist es die laut Lacan, die Idee einer stabilen mit sich selbst versöhnten Identität subvertiert (Stavrakakis 2002: 18). Es ist also gerade die Darstellung unserer Vorstellung von uns selbst (»Bild im Spiegel«), die es verunmöglicht eine stabile Identität auszubilden. Als Konsequenz bleibt als einzige Möglichkeit des Zugangs zu einer stabilen Identität das Feld der bedeutungsgenerierenden Darstellung bzw. Bestätigung (z.B. durch Sprache) (Stavrakakis 2002: 18). D.h. die Instabilität des Subjekts, die durch die entfremdende Spannung des »Bilds im Spiegel« erzeugt wird, kann nur gelöst werden, wenn das entfremdete Bild mit dem das Subjekt sich identifiziert auf der Ebene des Symbolischen (The Other) bestätigt wird. Erst das Symbolische vermag es, den Vorstellungen menschlicher Erfahrungen eine Bindung und Orientierung zu geben. Deshalb geht für Lacan das in der Vorstellung auftauchende »Ich« erst im Symbolischen als Subjekt auf (Stavrakakis 2002: 19).

Das *Subjekt des Mangels* ist damit zutiefst mit der unauflöslichen Spannung verbunden, diesem subjektkonstituierenden Mangel auf der Ebene der symbolischen »Repräsentation« durch beständige Identifikationen zu begegnen. Es ist jedoch derselbe Mangel der gleichermaßen die Einrichtung einer Identität durch Prozesse der Identifikation notwendig macht (Stavrakakis 2002: 35). Laclau kommt aufgrund dieses Mangels am Grunde jeder Identität zur Schlussfolgerung: »one needs to identify with something because there is an originary and insurmountable lack of identity.« (Laclau 1994a: 3) Gerade aufgrund der Konsequenz sich identifizieren und damit immer auch entscheiden zu müssen, sieht Lacan den Mangel als das »charakteristische Zeichen der Subjektivität«. Im lacanianischen Sinne ist damit die Auffassung vom Subjekt nicht nur gekennzeichnet durch einen Mangel, sondern ebenso durch den Versuch diesen Mangel zu überwinden,

---

42 Das Insistieren darauf kann folgenreiche Auswirkungen in der Bildung haben, wenn diejenigen, die sich für sie einsetzen oder sie ausführen, meinen, sie besäßen das Wissen über eine ›vollständige‹ Form der Bildung, die es ermöglichen würde mit ›Garantien‹ hinsichtlich der vorher festgelegten Kriterien zu arbeiten, ohne den ›paradoxalen Vollzug‹ der Bildung und den ›kontingenten Charakter‹ ihrer Möglichkeiten mit in die Praxis der Erziehung und Bildung einzubeziehen.

obwohl dieser Mangel nicht beseitigt werden kann (Stavrakakis 2002: 35). Es ist die Identifikation selbst, die den Mangel im Subjekt reproduziert, denn da, wo das Subjekt auf Mangel und Entfremdung trifft, strebt es nach einer vollständigen Identität (Stavrakakis 2002: 36).

Seinem Mangel kann das Subjekt nach Žižek nur durch eine »unmögliche Beziehung« zu diesem Mangel begegnen und diese Beziehung ist im lacanischen Sinne die Phantasie (Žižek 1990: 254). Phantasie gestaltet sich damit als ein »imaginäres Szenario«, welches hilft den konstitutiven Mangel des Subjekts aufzufüllen. Daran anschließend sind soziale Fantasien, diejenigen Szenarien, die den Mangel der sozialen Strukturen auffüllen, in dem sie den konstitutiven Antagonismus durch den die Vollständigkeit der Struktur verunmöglicht wird, verschleiern und dem Ganzen ein absolutes Genießen entgegensetzen. Bevor sich das Subjekt überhaupt erst im Prozess der Identifikation befindet, ist es bereits inmitten der (symbolischen) Struktur gefangen, da in der Struktur selbst ein Zugang zum absoluten Genießen vermutet wird, obwohl dieser schließlich unmöglich ist (Žižek 1990: 254). Die Struktur ist damit alles andere als »wahr« und »absolut«, da sie dem Subjekt keinen Zugang zu einer vollständigen Identität bietet, sondern sie schöpft ihre Anziehungskraft nur daraus, dass sie durchdrungen ist vom Genuss eine angebliche Vollständigkeit der Identität zu erreichen (Žižek 1990: 259).

Im Zuge des Lebens wird das »Ich« durch eine Vielzahl an Identifikationen verändert werden, wobei hier vor allem zwei Mechanismen zum Tragen kommen: Projektion und Introjektion (Laclau/Zac 1994: 31). Die Struktur (The Other) ist das Feld, auf dem sich die *Projektionen* des »Ichs« ereignen, wohingegen die *Introjektion* entscheidend ist für die Art und Weise der Artikulation des Symbolischen. Die Struktur gibt uns nicht dasselbe Bild zurück, sonst wäre das »Ich« nur das, was ich selbst in der Struktur sehen kann, wie Laclau schreibt (ebd.: 31). Vielmehr ist das »Ich« derjenige Teil der Struktur, der auch das sieht, was das »Ich« sieht (ein Teil der Struktur schaut zurück). Dieser Teil ist damit derjenige, der sich, wenn ich ihn anschaue, immer schon sich selbst durch mich und in mir anschaut. Das »Ich« sieht sich damit selbst an dem Platz in der Struktur, den es in ihr einnimmt. Alle eingebildeten Identifikationen, die das »Ich« hervorbringt, sind damit immer von der Bestätigung durch symbolische Referent*innen in der Struktur abhängig, d.h. durch die Übernahme eines Ortes in der symbolischen Struktur (ebd.: 31), einer Subjektposition im diskursiven Feld. Wir haben es hier mit einer Entfremdung zu tun, die im selben Moment internalisiert wird. Ein Subjekt ist entfremdet in einer sich als »objektiv« bzw. vollständig ausgebenden Identität (ebd.: 31f). Hiermit ist nach Stavrakakis der erste Punkt genannt, an dem die lacanianische Theorie mit (politischer) Diskursanalyse zusammenfällt. Der Versuch eine letztlich unmögliche, weil unvollständige Identität zu konstituieren, kann nur durch die Identifizierung mit sozial verfügbaren diskursiven Konstruktionen wie z.B. bestimmten Formen von Ideologien möglich werden (Stavrakakis 2002: 36). Lacan offeriert der politischen Diskursanalyse jedoch noch einen zweiten relevanten Einsatz. Der Mangel an Vollständigkeit im Subjekt lässt sich zudem auch nicht durch die Identifikation auf der sozio-symbolischen Ebene aufheben, sondern letztere Ebene ist ebenfalls durch einen Mangel gekennzeichnet (ebd: 38). Das lacanianische Subjekt ist also nicht nur durch den Mangel geprägt, sondern zudem, wie Žižek betont, durch die Einsicht, dass die symbolische Ordnung (the Other) selbst um einen fundamentalen Mangel herum strukturiert ist (Žižek 1989: 122). Das Feld der Re-

präsentation ist immer mangelhaft, da es sich im Falle der Repräsentation (einer Identität) um etwas handelt, was unmöglich zu repräsentieren ist (Stavrakakis 2002: 38). Jeder Akt der *Identifikation* scheitert somit stets daran eine vollständige bzw. abgeschlossene Identität zu konstituieren, da alles Bezeichnende in der symbolischen Struktur, ein Subjekt niemals vollständig repräsentieren kann und deshalb immer ein Rest unrepräsentiert bleibt. Dies geht auf die zugrundeliegende Asymmetrie zwischen Projektion und Introjektion im Akt der Identifikation zurück, denn das »Außen«, welches über die Introjektion in das »Ich« einbezogen wird, beginnt immer schon außen, jedoch kann das Außen niemals das Innen vollständig präsentieren (Laclau/Zac 1994: 32). Bedeutung kann nach Lacan nämlich immer nur eine Ähnlichkeit erreichen, aber niemals vollständig sein: »there is no last word.« (Lacan XX: 79 zit.n. Stavrakakis 2002: 39) Eine sich als vollständig preisende Bedeutung deutet bereits immer schon ihr eigenes Scheitern an (Stavrakakis 2002: 39). Hiermit sei auf das verwiesen, was Laclau auf der Ebene des Sozialen als »the impossibility of society« bezeichnet: »The social only exists as the vain attempt to institute that impossible object: society.« (Laclau 1990: 92)

Dem Subjekt kommt im lacanianischen Sinn eine paradoxe Rolle zu, da bereits die Unmöglichkeit der Erreichung einer vollständigen Identität bzw. einer vollständigen Realisierung der Struktur (the Other) im Subjekt selbst angelegt ist. Das Subjekt kann also nur so lange fort bestehen, wie seine vollständige Realisierung blockiert ist. Ein vollständiges Subjekt wäre kein Subjekt mehr, sondern nur noch »Substanz«, wie Žižek klar stellt (Žižek 1990: 254). Das Subjekt kann deshalb immer nur nach oder vor einer »Subjektivierung« existieren. Dies tut es insofern, als immer ein gewisser Rest, also ein Objekt übrig bleibt, der oder das nicht in der symbolischen, also der bedeutungsgenerierenden Struktur aufgehen (subjektiviert werden) kann. Das Subjekt besetzt demnach die Grenze jeglicher Objektivität und verhindert damit die Möglichkeit auf Vollständigkeit jeder Struktur. Das Subjekt entspricht damit all den Elementen, die nicht in einem Netz an Subjektpositionen aufgehen können. Das Subjekt ist der Name dessen, was nicht subjektiviert werden kann. Im Falle des Subjekts haben wir es mit einem Punkt des Scheiterns der »Subjektivierung« zu tun (Žižek 1990: 254). Kurz gesagt: Das Subjekt ist fundamental geteilt. Egal, wo das Subjekt im Diskurs positioniert wird, ein Gefühl von Vollständigkeit wird sich nicht einstellen (Jørgensen/Phillips 2011: 42).

Zur Politischen Subjektivität

Was Laclau und Mouffe nun daraus machen ist, diese Subjektkonzeptionen mit dem »Scheitern geschlossener Diskurse« zusammenzudenken (Stäheli 1999: 155). Das Konzept der Subjektposition steht dabei, wie bereits erwähnt, für die unterschiedlichen Positionen von denen aus soziale Akteur*innen handeln können. Das Konzept der Politischen Subjektivität richtet demgegenüber sein Augenmerk vielmehr auf die Art und Weise, wie soziale Akteur*innen in einer vieldeutigen, unvollständigen und polysemischen diskursiven Struktur handeln (Howarth/Stavrakakis 2000: 13). Anstatt sich nun für eine Konzeption des Subjekts zu entscheiden in der die Struktur den sozialen Akteur*innen gegenüber privilegiert wird, ohne dabei in die Fiktion eines individuell und autonom handelnden Subjekts zurückzufallen, schlagen sie vielmehr einen »dritten Weg« vor (Howarth/Stavrakakis 2000: 13; s. auch Laclau/Mouffe 2015: 156f).

Die Unabschließbarkeit von Diskursen und damit auch die Unmöglichkeit jemals eine vollständige Identität auszubilden bringen immer wieder Situationen hervor, in denen das »Außen« des Diskurses Unentscheidbarkeiten und damit Lücken oder Unvollständigkeiten produziert, wodurch das Subjekt zu einer Entscheidung und damit zum Handeln gedrängt wird (Stäheli 1999: 155; Dzudzek 2013: 46; Laclau/Mouffe 2015: 156f). Wie die Laclau-Schüler Howarth and Stavrakakis schreiben: »actions of subjects emerge because of the contingency of those discursive structures through which a subject obtains its identity.« (Howarth/Stavrakakis 2000: 13) Der Moment, in dem die Kontingenz einer Struktur sichtbar wird, wird durch die Kategorie der Dislokation beschrieben (ebd.: 13): »The subject exists because of dislocations in the structure.« (Laclau 1990: 60) Der Moment der Sichtbarkeit der Offenheit einer Struktur ist damit als derjenige anzusehen, der einen Mangel an Bedeutung sichtbar werden lässt und deshalb nach einer diskursiven Konstruktion verlangt, die die dislozierte Struktur wieder schließt. Die durch die Dislokation hervorgerufene Dezentrierung der Struktur und die damit einhergehenden Erschütterungen bereits bestehender Identitäten rufen immer auch eine Krise des Subjekts hervor (Howarth/Stavrakakis 2000: 13). Der Moment der Kontingenz der Struktur muss deshalb als einer begriffen werden, der den konstitutiven Spalt des Subjekts zwischen Eigenem und Anderen zu Tage treten lässt, welcher sich am Grunde der Konstruktion jeder sozialen Identität befindet (Dzudzek 2013: 46f; Laclau 1994a: 3; Laclau/Zac 1994: 35). Dislokationen bilden damit den Moment, in dem zum einen etablierte Identitäten bedroht werden, aber zum anderen Ansatzpunkte entstehen können neue Identitäten hervorzubringen (Dzudzek 2013: 47).

Es ist demnach der Begriff der *Identifikation*, mit dem nach Laclau die Konstruktion einer Identität auf einem ewig unvollständigen und stets lückenhaften (kurz: unentscheidbaren) Terrain verstanden werden kann (Laclau 1994a: 3). In der Unmöglichkeit geschlossener Diskurse ist das Scheitern der Struktur Vollständigkeit zu erlangen angelegt. Damit einher geht die Unmöglichkeit des Aufgehens des Subjektes in all den der Struktur zugehörigen Subjektpositionen. Die Möglichkeiten sich für bestimmte Subjektpositionen zu entscheiden sind es jedoch, die das Subjekt durch die dadurch entstehende Freiheit zum Handeln bewegen, um so eine neue Subjektivität hervorzubringen (Howarth/Stavrakakis 2000: 13; Laclau 1990: 60). *Politische Subjektivität* ist also gerade der Moment, »in dem die Unentscheidbarkeit durch eine Entscheidung aufgelöst wird.« (Dzudzek 2013: 47) Das Subjekt tritt in dem »Augenblick der Identifikation mit einem bestimmten Inhalt« hervor, »durch den die unentscheidbare Situation aufgehoben werden soll.« (ebd.: 47) Unentscheidbar ist eine Situation immer dann, wenn soziale Identitäten bruchhaft werden und Strukturen neu geordnet werden müssen und sich das Subjekt so gezwungen sieht, sich für eine bestimmte politische Identität bzw. ein politisches Projekt zu entscheiden (Howarth/Stavrakakis 2000: 14). Prozesse der Identifikation bzw. des Entscheidens sind nach Laclau auch immer machtgestützte Prozesse, da diese die Begrenzung von Diskursen und Identitäten enthalten (Laclau 1990: 60). Es ist wichtig zu betonen, dass es genau *der Prozess im Moment der Identifikation ist*, der die Politische Subjektivität formt und hervorbringt (Howarth/Stavrakakis 2000: 14). Wie Stäheli anmerkt besteht das Moment der politischen Subjektivität nicht in der vollzogenen Identifikation, »sondern in jenem Moment der Unentscheidbarkeit, in dem die Identifikation noch nicht stattgefunden hat.« (Stäheli 1999: 155) Das »Noch« steht hier für ein Subjekt, dass

»*nie vollständig in seiner Identifikation aufgeht*.« (ebd.: 155) Deshalb sieht sich Laclau auch zu der Feststellung veranlasst: »the problem of politics is not identification, but identification and its failure.« (Laclau/Zac 1994: 35)

Politische Subjektivität ist also weder einfach von der Struktur geformt, noch ist sie allein für die Hervorbringung der Struktur verantwortlich. Das Aufkommen der Politischen Subjektivität ist vielmehr das Resultat eines Mangels in der Struktur, der das Subjekt dazu bewegt, sich mit sozialen Konstruktionen zu identifizieren, die fähig zu sein scheinen, den Mangel der diskursiven Struktur zu schließen (Howarth/Stavrakakis 2000: 14). Der Mangel der diskursiven Struktur ist es, der das Subjekt der Auseinandersetzungen um Hegemonie ermöglicht: »the hegemonic relationship can be thought only by assuming the category of *lack* as a point of departure.« (Laclau 1990: 96)

Beide Subjektkonzeptionen – *Subjektposition* und *Politische Subjektivität* – dürfen dabei nicht als sich gegeneinander ausschließend betrachtet werden, sondern befinden sich vielmehr in einem engen Wechselspiel miteinander, wie Stäheli betont. Ist eine Identifikation erfolgreich durch eine Entscheidung des Subjekts realisiert worden, verfestigt und verstetigt sich zunehmend (in einer Art Sedimentationsprozess) die Identifikation zu einer Subjektposition, wodurch das Moment der Politischen Subjektivität wieder verschwindet (Stäheli 1999: 155f). Kommt es jedoch wieder zu einer Erschütterung der Ordnung der Subjektpositionen, indem in den Diskurs durch eine Öffnung hin zu seinem Außen neue Unentscheidbarkeitsmomente eindringen (Dislokation), sodass die Subjektpositionen wieder in eine unentscheidbare Situation gedrängt werden, werden wieder Momente für neue Identifikationen bzw. Entscheidungen möglich: Im Augenblick der Entscheidung sind wir wieder bei der Politischen Subjektivität angelangt (Dzudzek 2013: 47). Die Politische Subjektivität lässt also die Unmöglichkeit der Schließung eines Diskurses sichtbar werden, wohingegen die Subjektposition durch die Auflösung von Unentscheidbarkeitsmomenten zumindest zeitweilig für eine Reproduktion und Verfestigung der bestehenden diskursiven Struktur sorgt (Dzudzek 2013: 47; Stäheli 1999: 156). Im Anschluss an Lacan ist für Laclau das Subjekt immer politisch (Laclau 1990: 61), da das Subjekt eben all den Elementen entspricht, die nicht in einem Netz an Subjektpositionen aufgehen können (Žižek 1990: 254). Gerade im Scheitern des Diskurses taucht das Subjekt auf, indem es alle für sicher geglaubten »Objektivitäten« unterläuft. Politik ist deshalb für Laclau die Subversion und Dislokation des sich im Zuge von Sedimentationsprozessen verfestigten und verstetigten Sozialen (Laclau 1990: 61).

Die Spezifik dieses Wechselspiels (zwischen Dislokation und Sedimentation) in Bezug auf die Kategorie des Subjekts besteht nach Laclau und Mouffe also darin, dass die Subjektkonzeptionen zwar von einem Begehren nach einer vollständigen Identität angetrieben werden, jedoch stets daran scheitern sie zu erreichen. Es kann also keine »Verabsolutierung einer Verstreuung von Subjektpositionen« geben, andererseits bleibt aber auch »eine absolutistische Vereinheitlichung dieser Positionen« um ein »transzendentales Subjekt« unmöglich (Laclau/Mouffe 2015: 157). Wir haben es also mit einer Situation zu tun, in der »keine dieser Positionen sich als getrennte Position« verfestigen kann, da sich immer wieder Elemente aus ihnen lösen und neu vernäht werden, ohne jemals endgültig miteinander vernäht zu sein. Dieses Spiel des Vernähens zu immer neuen Identitäten zwischen den Elementen der unterschiedlichen Subjektpositionen, welches jedoch

stets einen »vieldeutigen, unvollständigen und polysemischen Charakter« bewahrt, ist das Spiel in dem »hegemoniale Artikulation« vor dem Horizont einer »unmöglichen Totalität« von Identität erst möglich wird (Laclau/Mouffe 2015: 157).

4.4.10 Der materielle Charakter von diskursiven Strukturen und institutionalisierten Gruppen

Laclau und Mouffe haben in ihrer Diskurstheorie stets den materiellen Charakter von diskursiven Strukturen betont, indem bei ihnen sprachliche und nicht-sprachliche Elemente zusammen den Diskurs konstituieren. Die Praxis der Artikulation durchdringt deshalb bei ihnen nicht nur rein sprachliche Phänomene, sondern verweist geradezu auf »die gesamte materielle Dichte der mannigfaltigen Institutionen, Rituale und Praxen« in der sich eine Diskursformation[43] strukturiert (Laclau/Mouffe 2015: 142f). Artikulierte soziale Praktiken erscheinen deshalb nicht einfach in einem institutionellen Vakuum, sondern befinden sich in einer spezifischen Beziehung zu den Subjektpositionen innerhalb der institutionellen Komplexe. Dies lässt sich jedoch nur nachvollziehen, wenn man ihrer Annahme folgt, dass Strukturen und im Sozialen handelnde Akteur*innen zwei unterschiedliche Kategorien sind. Ihnen zufolge sind soziale Akteur*innen Teil von Institutionen. Jedoch gehen sie dabei von einem dezentrierten Subjekt aus, was heißt, dass innerhalb einer Institution eine Vielzahl an Subjektpositionen verankert sind und damit eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten auftauchen können. Sie verneinen damit nicht die Existenz von sozialen Akteur*innen, sondern nur die Einheit zwischen Institutionen und sozialen Akteur*innen an sich. Ihnen ist es wichtig soziale Akteur*innen nicht als blinde Instrumente von Strukturen zu betrachten, da auch die Strukturen stets von Antagonismen und dadurch auftauchenden Konflikten durchdrungen sind, welche vom »konstitutiven Außen« herrühren. Gerade in der multipositionalen und brüchigen Verfasstheit von institutionellen Komplexen besteht die Möglichkeit für Praktiken der Artikulation, die die Möglichkeit hervorbringen, diese neu zu arrangieren und damit den Raum für neue kollektive Identitäten zu öffnen (Laclau 1990: 223).

Glasze stellt jedoch fest, dass es bei Laclau und Mouffe eine Lücke gibt, um Institutionen genauer diskurstheoretisch zu greifen und unterschiedliche Formen der Institutionalisierung zu konzeptualisieren. Für eine Weiterentwicklung verweist er auf eine von Martin Nonhoff (Nonhoff 2006b: 180ff) unternommene Unterscheidung zwischen »institutionalisierten Gruppen« und »Diskurskoalitionen«, welche die Diskurstheorie sinnvoll ergänzt.[44] Nach Nonhoff zeichnen sich »institutionalisierte Gruppen« diskurs-

43 Deshalb nennen Laclau und Mouffe, den aus der gesamten materiellen Dichte mit seinen mannigfaltigen Institutionen, Ritualen und Praxen bestehenden Diskurs auch »System of Differences« (Laclau 1990: 223).

44 Glasze tritt dafür ein, für »institutionalisierte Gruppen« den Begriff der Organisation zu verwenden, da dieser mit ihm im weitesten Sinne übereinstimmt, sich jedoch noch trennschärfer von dem der »Diskurskoalition« abgrenzen lässt (Glasze 2013b: 85). Auch wenn der Verfasser den hohen Grad der Übereinstimmung teilt, so entscheidet er sich trotz allem für die hauptsächliche Verwendung des Begriffs »institutionalisierte Gruppe«, da in ihm die oben beschriebenen graduellen Unterschiede der Sedimentierung stärker mitschwingen, die unterschiedliche Formen an Organisationen haben können.

theoretisch betrachtet durch verschiedene Merkmale aus: Institutionalisierte Gruppen drücken sich durch ein Angebot an Subjektpositionen aus – zuvorderst der des »Mitglieds von Organisation X«. Über relativ lange Zeiträume werden bestimmte Elemente der »Mitglieder von Organisation X« in Äquivalenzbeziehungen gesetzt, indem sich mit der Zeit eine alle verbindende Subjektposition (Knotenpunkt) herauskristallisiert. Diese kann innerhalb der institutionalisierten Gruppe je nach Position unterschiedliche Differenziertheit annehmen (Vorsitzende bzw. Vorstand, Geschäftsführung, themenbezogene Öffentlichkeitsarbeit, Praxis- bzw. Projektbetreuung, Finanzen und Verwaltung etc.). Die explizite Einnahme der Subjektposition »Mitglied von Organisation X« durch ein individuelles Subjekt wird dabei oftmals durch formale Bindungen gestützt (Beitrittserklärung, Treueschwur, Arbeitsvertrag etc.) Zur Erhöhung der Stabilität einer institutionalisierten Gruppe wird die Existenz der Organisation und ihre Beziehung zu bestimmten Artikulationsmustern explizit und rechtsförmig in Satzungen, Grundordnungen, Programmen, Strategiepapieren, Manifesten etc. artikuliert (ebd.: 180ff). Zudem werden innerhalb einer institutionalisierten Gruppe Sprecher*innenpositionen artikuliert (Vorsitzende, Projekt- bzw. Bereichsleitung, Pressesprecher*in etc.), »von denen aus im Namen der Organisation artikulatorische Akte vollzogen werden können.«[45] (Glasze 2013b: 85)

Institutionalisierte Gruppen spielen also eine wichtige Rolle in den Kämpfen um Hegemonie, da sie »Felder relativer Ruhe im diskursiven Fluß« darstellen, aber nicht vollkommen frei sind von der kontingenten Praxis der Artikulation, sondern gewährleisten, dass bestimmte »Muster« von Artikulationen mit einer »relativ hohen temporalen Stabilität« hervorgebracht werden und damit etwas wehrhafter gegen radikale Verschiebungen der Artikulation sind (Nonhoff 2006b: 180). Durch ihre Fähigkeit »das gemeinsame, koordinierte Artikulieren« zu institutionalisieren, kommt ihnen damit in der Verstetigung von Diskursen eine wichtige Rolle zu (Glasze 2013b: 86).

In Abgrenzung zu »institutionellen Gruppen« entwickelt Nonhoff im Rückgriff auf Hajer den Begriff der »Diskurskoalitionen«[46] zur Bezeichnung einer diskurstheoretischen Konzeptualisierung von Koalitionen bzw. Allianzen zwischen verschiedensten Akteur*innen im Anschluss an Laclau und Mouffe. Diskurskoalitionen können Individuen wie auch Organisationen gleichermaßen umfassen (Nonhoff 2006b: 188ff). Die involvierten Akteur*innen verbindet in erster Linie die Tatsache, durch die Äquivalenzverkettung unterschiedlicher Elemente eine gemeinsame diskursive Artikulation zu formieren. Ihr

45 Nonhoff spricht hier auch von »Repräsentationssubjektpositionen.« Er nennt zudem noch zwei weitere Merkmale, die aber vielmehr auf das innere Spannungsverhältnis von institutionalisierten Gruppen zwischen »institutioneller Fixierung und permanenter Dynamik« verweisen, so Glasze (Glasze 2013b: 86): Es kann innerhalb der Organisation zu Spannungsverhältnissen kommen, die aus der Gleichzeitigkeit von Mitgliedschaft und Repräsentation resultieren können, weil die Mitgliedschaft nicht immer mit dem gemeinsam artikulierten Diskurs einhergehen muss, jedoch das Mitglied weiterhin als Teil der Organisation durch die »Repräsentationssubjektposition« artikuliert wird und vor allem für Nicht-Mitglieder (z.B. die Interview führende Person) dieser Unterschied nur schwerlich einsehbar ist, wenn er nicht explizit gemacht wird, und dies zumeist durch vertragliche Regelungen, Treueschwüre etc. verhindert wird (Nonhoff 2006b: 185f).

46 Kurz gesagt: Sie bilden eine Koalition, weil und indem sie verschiedene Elemente gemeinsam in koordinierter Art und Weise artikulieren (Nonhoff 2006b: 200ff).

gemeinsamer Bezug ist damit im Gegensatz zu institutionalisierten Gruppen nicht in erster Linie durch die aus der Mitgliedschaft sich ergebenden Anforderungen geprägt, sondern zuvorderst durch die stets aktuelle Notwendigkeit etwas Gemeinsames zu artikulieren, weshalb sie in der Regel instabilere und weniger komplexe Institutionalisierungen von Artikulationen als »institutionalisierte Gruppen« darstellen. D.h. allerdings nicht, dass diese nicht trotz allem eine relative Stabilität der Institutionalisierung aufweisen können. Darüber hinaus kann auch gerade ihre geringere Komplexität des Koalitionszusammenhangs als Stärke gesehen werden, da sich hierdurch leichter zu erfüllende Loyalitätsanforderungen ergeben, was attraktiv für eine Vielzahl an Akteur*innen sein kann, Elemente gemeinsam zu artikulieren. Diskurskoalitionen können aufgrund der Möglichkeit breiter gespannte Netze an miteinander artikulierter Elementen[47] hervorzubringen, eine weitaus größere Anzahl unterschiedlicher Akteur*innen miteinander vereinen. Gerade wegen dieser Eigenschaft spielen sie in hegemonialen Praktiken eine nicht zu unterschätzende Rolle (ebd.: 200ff). In der vorliegenden Fallstudie bildet z.B. die *Global Campaign for Education* ein Beispiel für eine Diskurskoalition, da diese versucht etwas Gemeinsames zu artikulieren, aber eine Allianz aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Individuen und Organisationen mit getrennten Mitgliedschaften, bildet.

4.5 Gesellschaftspolitische Relevanz der Hegemonie- und Diskurstheorie

Das Unterkapitel 4.5 führt in das Konzept der radikalen und pluralen Demokratie nach Laclau und Mouffe ein. Damit soll zum einen die gesellschaftspolitische Relevanz der Hegemonie- und Diskurstheorie unterstrichen und zum anderen das Verständnis von Prozessen der Demokratisierung, welches der Forschungsarbeit zugrunde liegt, erläutert werden. Des Weiteren soll die Darstellung des Konzeptes helfen, Kämpfe um Identität im Zusammenhang mit einem umfassenden Projekt der Eliminierung der Verhältnisse der Unterordnung und Ungleichheit denken zu können. Es werden damit einhergehend die mit dem radikaldemokratischen Ansatz zusammenhängenden neuen Verständnisse von Identität, Ethik, der Notwendigkeit der Exklusion sowie der Bedeutung affektiver Dimensionen in politischen Kämpfen vorgestellt, wodurch die Haltung der an die Diskurstheorie anschließenden Forschung und die Herangehensweise an den Gegenstand Globaler Bildung sowie an sein Material transparent gemacht werden soll.

4.5.1 Das deskriptive Ziel radikaler und pluraler Demokratie als Antriebskraft für Demokratisierung

Die gesellschaftspolitische Relevanz der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe und ihres Konzepts der politischen Identitäten mag aufgrund der theoretischen Abstraktheit zu-

47 Nonhoff verweist darauf, dass bei Laclau und Mouffe nicht zwischen Sprechen und Handeln unterschieden wird und deshalb die in Diskurskoalitionen miteinander artikulierten Elemente sprachliche und nicht-sprachliche sein können (Nonhoff 2006b: 202). So können sich unter anderem Allianzen ergeben zwischen öffentlichen Personen wie z.B. öffentlich wahrgenommenen Intellektuellen und sozialen Protestbewegungen, die durch unterschiedliche Formen des Straßenprotests zu einem Thema in einer Allianz gemeinsam artikuliert werden können.

nächst nur schwer erkennbar sein. Deutlicher wird die gesellschaftspolitische Relevanz jedoch durch den Verweis auf das von ihnen ebenso seit den 1980er Jahren entwickelte deskriptive Ziel der »radikalen und pluralen Demokratie«, welches unmittelbar auf den theoretischen Grundlagen ihrer Diskurstheorie und ihrem Verständnis von Hegemonie aufbaut (Laclau/Mouffe 2015: 185ff; Laclau 2013d: 363ff).

Im Anschluss an ihre Diskurstheorie geht das Projekt der »radikalen und pluralen Demokratie« zunächst davon aus, dass es a priori keine bestimmbaren Agent*innen der Veränderung und privilegierten Punkte sowie Momente des Bruchs gibt, die für Transformationsprozesse (Projekte der Gegenhegemonie) am besten geeignet wären. Dies würde nur funktionieren, wenn alle Unterordnungsverhältnisse an einem privilegierten Agenten oder Punkt in der Gesellschaft zusammengenäht wären. Sobald eine solche Vorstellung des »essentialistischen Apriorismus« aufgegeben wird, also die diskursive Konstitution von Hegemonie akzeptiert wird, ist es unmöglich a priori Oberflächen des Auftauchens von Antagonismen und Dislokationen (Rechtsinstitutionen, Bildungssysteme, Arbeitsbeziehungen, Diskurse des Widerstands marginalisierter Gruppen) sowie den positiven oder negativen Charakter spezifischer organisatorischer Formen des Gesellschaftlichen (internationale Organisationen, Parteien, Interessengruppen, soziale Bewegungen, Vereinigungen, unzivile Gruppen etc.) zu bestimmen (Laclau/Mouffe 2015: 215–217). All diese Bereiche bringen beständig überdeterminierende Effekte hervor, die zu Verschiebungen der sozialen Logiken (Äquivalenz, Differenz) in diesen führen und damit auch immer andere Bereiche untergraben. Wir sind also seit der demokratischen Revolution mit einer radikalen Vermehrung neuer und verschiedener politischer Räume sowie »mit dem Auftauchen einer Pluralität von Subjekten konfrontiert, deren Formen von Konstitution und Verschiedenheit nur denkbar sind, wenn wir auf die Kategorie des Subjekts als einem einheitlichen und vereinheitlichenden Wesen verzichten.« (Laclau/Mouffe 2015: 219–220)

Mit ihrem Projekt der »radikalen und pluralen Demokratie« reagierten Laclau und Mouffe auf das Auftauchen der durch die »neuen sozialen Bewegungen« sichtbar werdenden Vielzahl unterschiedlicher Kämpfe und der damit entstehenden Auffassungen von Identitäten entlang ihrer Positionierungen in der Gesellschaft – »Race«, Klasse, Gender, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Ökologie, Recht auf Stadt bzw. Land etc. –- wodurch aus einer emanzipatorischen Perspektive heraus das Bedürfnis entstand, ein übergreifendes Projekt zu formulieren, welches es ermöglichte diese Kämpfe gemeinsam artikulieren zu können, ohne dabei eine Gruppe und die Institutionen des Sozialen (des Staats, der Zivilgesellschaft, des Rechts, der Produktion etc.), auf die sie sich beziehen, vor einer anderen ontologisch zu privilegieren (Critchley/Marchart 2004: 3).

»Radikal« bezieht sich dabei auf das Ziel der Ausweitung egalitärer Effekte in immer weiteren Bereichen des Sozialen, als Teil eines Projekts der Demokratisierung. Die Kategorie »Plural« spielt wiederum auf die Anerkennung der »relative autonomy of the demands of different groups« an, welche zur Ausweitung ihrer emanzipatorischen Kämpfe jedoch über die Bildung von Äquivalenzketten in »a larger common movement«, im gramscianischen Sinne als Kollektivwillen, artikuliert werden müssen (Critchley/Marchart 2004: 3f). Diese »demokratische Äquivalenz« ist insofern immer auch hegemonial, da die Konstruktion dieses »Kollektivwillens« die Identitäten der verschiedenen

Gruppen so verändert, »dass die Forderungen jeder einzelnen Gruppe mit jenen der anderen äquivalent artikuliert werden – in Marx Worten, ›daß die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller sein sollte.‹« (Laclau/Mouffe 2015: 222f) Die Verteidigung der Interessen einer Gruppe kann so niemals auf Lasten einer anderen gehen und muss sich deshalb als Äquivalenz zwischen verschiedenen Kämpfen artikulieren. Nur so können »Kämpfe gegen die Macht wirklich demokratisch und […] Forderungen nach Rechten nicht auf der Basis einer individualistischen Problematik vorgebracht [werden], sondern mit Respekt gegenüber den Gleichheitsrechten anderer untergeordneter Gruppen.« (ebd.: 222f)

Dieses Streben nach Gleichheit durch die Logik der Äquivalenz ist jedoch aufgrund der Ungleichheit des Gesellschaftlichen und den sich daraus sich ergebenden Forderungen nach Freiheit und der damit verbundenen Logik der Autonomie begrenzt. Es kann deshalb keine »totale Äquivalenz« geben. Damit eine radikale Demokratisierung plural sein kann, werden die Forderungen nach Gleichheit demnach immer auch durch die Forderungen nach Freiheit ausgeglichen werden müssen (ebd.: 223). Pluralismus ist damit als ein wichtiger Teil radikaler Demokratie zu betrachten und verbindet sich deshalb mit dem ethischen Prinzip des Liberalismus, die Freiheit des Individuums zur Verwirklichung seiner menschlichen Fähigkeiten zu verteidigen. Diese Dimension der Freiheit ist damit konstitutiv für jedes demokratisch-emanzipatorische Projekt, verweigert sich jedoch seinen »holistischen Exzessen«, wie Laclau und Mouffe betonen. Im Mittelpunkt ihrer Theorie steht nicht die Verteidigung eines Individuums, welches unabhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen existiert, sondern vielmehr die Herausbildung eines »anderen Individuums«, das sich im Kontext der sozialen Verhältnisse definiert (ebd.: 223). Forderungen nach Freiheit dürfen deshalb nicht mit der Verteidigung eines radikalen Individualismus verwechselt werden, denn individuelle Rechte können niemals isoliert definiert werden, da die Frage von Rechten immer auch andere Subjekte, die am selben sozialen Verhältnis teilnehmen, betrifft. Die Freiheit, ein spezifisches individuelles Recht zu haben, kann daher nur vor dem Hintergrund existieren, dass dieses Recht die Existenz gleicher Rechte für andere voraussetzt und die Rechte damit kollektiv wahrgenommen werden können (ebd.: 223).

Das Plurale der radikalen Demokratie bezieht sich zudem auf die Pluralität der Räume, die für die verschiedenen sozialen Verhältnisse von Bedeutung sind. Diese Räume – Weltordnungen, gesellschaftliche Naturverhältnisse, Produktion, Bürgerrecht, Bildungs- und Lehr-Lernverhältnisse, Nachbarschaft, Paare, Familien etc. – können stark voneinander differerieren und erfordern je nach den in ihnen wirkenden Verhältnissen unterschiedliche Formen von Demokratie. Die Organisationsformen der Demokratie sollten deshalb ebenso plural sein und müssen den jeweiligen sozialen Räumen angepasst werden. Demokratische Rechte in einem radikaldemokratischen Projekt können deshalb in ihrer Ausdehnung vor keinem Bereich – Multilateralismus, Bildung, Ökonomie, Geschlecht, Sexualität, Ökologie etc. – halt machen, weil die Rechte der sozialen Agent*innen auf Gleichheit und Mitbestimmung hier nicht nur auf das traditionelle Feld des »Bürger*innenrechts« beschränkt bleiben, sondern eben auch in allen Bereichen der sozialen Verhältnisse, von denen das Individuum bzw. eine Gruppe betroffen ist, wirksam werden (ebd.: 224).

Die Unvereinbarkeit zwischen Äquivalenz und Autonomie verschwindet, weil es sich bei den beiden nicht um die Grundlagen einer sozialen Ordnung handelt, sondern sie soziale Logiken darstellen, »die in unterschiedlichem Maße in die Konstitution jeder sozialen Identität intervenieren und ihre jeweiligen Effekte beschränken.« (ebd.: 221f) Das ist möglich, weil beiden Logiken nicht ein geschlossener politischer Raum zugrunde liegt, sondern ihr gemeinsamer Zusammenhang bildet die demokratische Gesellschaft als Horizont und stellt somit das Terrain dar, auf dem sich das Soziale instituiert. Der Ort der Macht ist hier im Anschluss an Claude Lefort als eine Leerstelle zu verstehen, um die gestritten werden muss und für die es niemals eine substantielle Einheit (ein politisches Organ) geben kann, die diese Einheit für alle und alles repräsentiert. Identität ist in radikaldemokratischer Perspektive damit niemals endgültig festgelegt, sondern bleibt damit etwas zutiefst latentes und prekäres (ebd.: 221–226). Demokratie wird bei Laclau und Mouffe also als ein Verhältnis zwischen sozialen Agent*innen gedacht, deren wechselseitige Beziehungen immer schon von Macht durchdrungen sind und die deshalb nicht anders können, als die Begrenzung ihrer Ansprüche durch Andere von vornherein zu akzeptieren. Aus diesem Grund kann es aber auch kein Machtgleichgewicht geben, da dies gleichbedeutend mit der Abwesenheit von Macht wäre und es damit zum Erliegen der Auseinandersetzungen um die leere Stelle des Ortes mit etwas mehr Macht, die für demokratische Gesellschaften notwendig ist, kommen würde. Den sozialen Agent*innen bleibt also nur, mithilfe der Logiken der Äquivalenz oder Differenz um Hegemonie zu ringen (ebd.: 28f). Solch eine Erfahrung von Demokratie hat keinen Endpunkt – ist immer *à venir* wie Derrida sagen würde – und hat deshalb zu akzeptieren, Artikulationen ständig neu zu schaffen und auszuhandeln, da kein endgültiges Gleichgewicht jemals erreicht werden kann (Laclau/Mouffe 2015: 29).

Ein weiterer Punkt den Laclau und Mouffe anmerken, ist, dass die Logik der Demokratie allein nicht ausreicht, um ein hegemoniales Projekt zu verwirklichen, da die Logik der Demokratie nur eine »Logik der Eliminierung der Verhältnisse der Unterordnung und Ungleichheit ist.« Neben diesem subversiven Moment der Logik der Demokratie braucht es jedoch ebenso »das positive Moment der Institution des Sozialen.« (ebd.: 228) Beide Momente stehen also in einem Wechselverhältnis zueinander, wobei eine Einheit zwischen beiden nur durch die Konstruktion eines Knotenpunktes, einer hegemonialen Fixierung hergestellt werden kann. Solch eine Form der Einheit kann jedoch nicht aus einer »anthropologischen Grundlage« bestehen, sondern ist letztlich immer ein Resultat eines kontingenten Artikulationsprozesses (ebd.: 228). Wenn ein Projekt hegemonial werden will, muss es deshalb Vorschläge für die positive Organisation des Sozialen geben, ohne diese als endgültig zu betrachten. Beide Momente lassen sich deshalb auch als die Differenz zweier unterschiedlicher Strategien beschreiben, wobei erstere als »Strategie der Opposition« und letztere als »Strategie der Konstruktion einer neuen Ordnung« bezeichnet werden könnte. Zwischen beiden herrscht eine ständige Spannung, jedoch hätte in einer hegemonialen Situation »die Verwaltung der Positivität des Sozialen und die Artikulation der verschiedenen demokratischen Forderungen ein Höchstmaß an Integration erreicht.« (ebd.: 228f) In einer entgegengesetzten Situation, in der durch antagonistische Kräfte jede Stabilität des Systems aufgelöst wäre, müssten wir von einer »organischen Krise« sprechen. Für Laclau und Mouffe kann ein demokratisches Projekt,

welches auf radikale und plurale Weise umfangreiche Emanzipation(en) ermöglichen möchte

> »nicht in der Behauptung einer Reihe von anti-systemischen Forderungen, von Positionen der Marginalität aus bestehen; es muss sich im Gegenteil auf die Suche nach einem Ort des Gleichgewichts zwischen einem maximalen Voranbringen der demokratischen Revolution[48] in möglichst vielen Bereichen und der Fähigkeit zur hegemonialen Führung und zur positiven Rekonstruktion dieser Bereiche seitens der untergeordneten Gruppen stützen.« (ebd.: 229)

Das Projekt verfolgt damit keinen Mythos der »idealen Ordnung«, sondern versucht »dieses Moment der Spannung, der Offenheit, das dem Gesellschaftlichen [und auch jeder Identität] seinen grundlegend unvollständigen und prekären Charakter gibt, zu institutionalisieren.« (ebd.: 230)

Von diesem Punkt aus haben Laclau und Mouffe beide auf unterschiedliche Art und Weise an der Weiterentwicklung des Projekts gearbeitet. Laclau führte die Debatte um das Projekt bspw. bezüglich ihrer Beziehung zur Geschichte des Sozialismus, der Tradition der Emanzipation sowie die für sie spezifische Beziehung zwischen Partikularismus und Universalismus fort (Laclau 1990, 2013a; Butler/Laclau/Žižek 2013). Mouffe widmete sich in einer Vielzahl von Schriften vor allem in Auseinandersetzung mit den politischen Traditionen des Liberalismus, Kommunitarismus, dem Denken Carl Schmitts, den postpolitischen Visionen Ulrich Becks und Anthony Giddens sowie der Theorie der Multitude, der Ausarbeitung des Projekts der »radikalen und pluralen Demokratie« hin

48 Als »demokratische Revolution« bezeichnen Laclau und Mouffe jenen entscheidenden historischen Moment, den sie in der »Französischen Revolution« verorten, da sich seitdem die demokratischen Knotenpunkte Freiheit und Gleichheit als »Matrix des sozialen Imaginären« machtvoll mobilisierend durchsetzen konnten und seitdem die »Konstruktion des Politischen« wesentlich prägen. Damit ist für sie gleichermaßen das Ende einer vorherrschenden »politisch-theologischen Logik« eingeleitet worden, »in der die soziale Ordnung ihre Begründung im göttlichen Willen hatte.« (Laclau/Mouffe 2015: 191) Anderseits, so der Verfasser der Arbeit, sollte ihr Argument nicht so verstanden werden, als hätte es Bezüge auf die demokratischen Knotenpunkte *Freiheit* und *Gleichheit* nicht auch außerhalb des kolonialistischen Europas bereits längst gegeben. Nur konnten diese erst weltweit die notwendige Anerkennung finden, als diese im Zuge der »Französischen Revolution« im Zentrum des Kolonialismus und Imperialismus selbst, sich machtvoll durchsetzen konnten. Gerade Studien für den afrikanischen Kontinent haben gezeigt, dass demokratische Praktiken und Knotenpunkte in verschiedensten Varianten in den indigenen afrikanischen Staaten, welche den Missbrauch von Autorität verhinderten, längst vor der kolonialen Unterdrückung existierten. Wie die demokratischen Versuche in Europa, sollten jedoch auch diese nicht romantisiert werden, da sie ebenso Formen des Ausschlusses wie Elitismus und männliche Dominanz beinhalteten (Bradley 2005: 414ff; Bates 2010: 1134). So nennt Bradley hier u.a. als Beispiel eine Form des »Kommunalismus«, welcher sich in den »Dorfversammlungen« der Dörfer der *Igbo* und *Ibo* herausbildete und wo Themen gemeinsam diskutiert und entschieden wurden, ohne dabei das Individuum zu übergehen (Bradley 2005: 410f). Dabei ist nicht zu vergessen, dass die langwierige Kolonialherrschaft und ihre Überreste die demokratische soziale Imagination Afrikas und ihre Praktiken in vielerlei Graden blockiert haben. Trotz allem konnten hartnäckig alternative demokratische Praktiken auf dem Kontinent weiterhin bewahrt werden und aufkeimen, so Bradley (Bradley 2005: 428; Bates 2010: 1134f).

zu einem »agonistischen Pluralismus« und einem »agonistischen Konzept von Demokratie« (Mouffe 1992, 1999b, 2005b, 2005a, 2015, 2016a, 2016b). Wie Critchley und Marchart feststellen, haben Laclau und Mouffe mit am konsequentesten, ein umfassendes politisches Projekt der Emanzipation(en) seit dem Aufkommen der neuen sozialen Bewegungen ausbuchstabiert (Critchley/Marchart 2004: 3).

Im Anschluss an die theoretischen Prämissen ihrer Diskurstheorie, welche die notwendige Unauslöschlichkeit der Dimensionen von Macht und Antagonismen akzeptiert, die zur Formierung kollektiver Identitäten entscheidend sind, greift Chantal Mouffe in späteren Werken ihr angestrebtes Projekt einer »radikalen und pluralen Demokratie« auf und entwickelt es in Richtung eines »agonistischen Pluralismus« oder einer »agonistischen Demokratie« weiter. Dies ist als ein alternatives Modell der Demokratie für die Bewältigung der Aufgaben, die im Zuge der gegenwärtig globalisierten Gesellschaften aufkommen, zu verstehen, ohne dabei die Bedingungen der Demokratie zu gefährden (Mouffe 2007: 43f). Indem sie die Dimension des potenziell Konflikthaften anerkennt, die allen Praktiken, Diskursen, Institutionen die menschliches Zusammenleben organisieren, innewohnt, gelingt es ihr die Frage nach Demokratie und demokratischem Handeln neu zu formulieren. Demokratie besteht demzufolge bei ihr nicht darin, »Feindseligkeit zu domestizieren und den potenziellen Antagonismus, der die menschlichen Beziehungen durchdringt, zu entschärfen«, sondern sich der Frage zu widmen, wie etwas kollektiv Gemeinsames (eine Einheit) im Kontext von Konflikt und Diversität hervorgebracht werden kann (ebd.: 44f). *Agonistischer Pluralismus* verfolgt damit nicht einen »Konsens ohne jede Exklusion«. Zum einen, so Laclau und Mouffe, ist dies unmöglich und zum anderen benötigt die Schaffung eines »Wir« immer auch die Bestimmung der »Anderen«. Die von ihnen anvisierte Form demokratischen Handelns versucht demnach nicht die Unterscheidung zwischen »Wir« und »die Anderen« zu beseitigen, sondern versucht vielmehr die Form der Trennung auf eine neue Art zu ermöglichen, die mit pluralistischer Demokratie vereinbar ist. Es kann also nicht darum gehen Antagonismen auszuschalten, sondern in der unvermeidlichen konfliktiven Auseinandersetzung auf der Suche nach einem kollektiven »Wir« und »Sie«, den »Anderen« nicht als Feind zu betrachten, den es zu zerstören gilt, sondern als »›Gegner‹, dessen Ideen wir bekämpfen, dessen Recht, seine Ideen zu verteidigen, wir aber nicht in Frage stellen.« (ebd.: 45)

Die Kategorie des Gegners löscht damit nicht den Antagonismus aus, da seine gegnerische Position aufrecht erhalten wird. Der Gegner ist damit nicht nur ein Konkurrent, sondern vielmehr ein legitimer »Feind«, mit dem wir einen Konsens und eine Loyalität gegenüber den »*ethisch-politischen Prinzipien*« der Demokratie teilen, die ihre Grundlage bilden: *Freiheit* und *Gleichheit*. Der Dissens besteht jedoch darüber, welche *Bedeutung* diesen Prinzipien zukommt und über ihre Art der *Implementierung*. Dem mit diesem Dissens verbundenen unauslöschlichen Wertepluralismus ist nicht mit »rationalen Lösungen des Konflikts« beizukommen (Mouffe 2015: 103f). Ihm kann also nicht mit einer Auslöschung der antagonistischen Dimension begegnet werden, sondern sie kann nur »gezähmt« oder »sublimiert« werden, indem der Antagonismus auf eine »agonistische Weise ›ausagiert‹ wird.« (Mouffe 2015: 139)

Laclau und Mouffe weisen mit ihrer Hervorhebung der antagonistischen Dimension in demokratischen Settings zudem auf die wichtige Rolle der Leidenschaften hin, die die von demokratischen Kämpfen dargestellten und ausgelösten Leidenschaften für

die Loyalität zu demokratischem Handeln spielen, denn nur verschiedene Formen von legitimen gegnerischen Positionen ermöglichen auch die affektive Bindung an demokratisch verfasste Auseinandersetzungen, da nur so ein »»leidenschaftliche[s] Sich-entscheiden für ein Bezugssystem«« entfacht werden kann (Wittgenstein 1984: 570 zit.n. Mouffe 2019: 155). Erst diese durch die Möglichkeit der Entscheidung entfachten Leidenschaften sind es, die die Identifikation mit demokratisch-verfassten Auseinandersetzungen und Handlungen erzeugen[49] (ebd.: 153ff). Gegnerische Positionen akzeptieren zu können verlangt also gleichermaßen eine radikale Veränderung unserer politischen Identität. D.h. nicht, dass nicht auch Kompromisse stattfinden können, jedoch sind diese nur als »temporäre Atempause in einer fortgesetzten Konfrontation« zu verstehen, wenn sie das Spiel demokratisch verfasster Beteiligung nicht aushebeln wollen. Aus der Perspektive des »agonistischen Pluralismus« liegt das Ziel demokratischen Handelns somit darin, Antagonismus in »Agonismus« zu transformieren, indem genügend »Kanäle bereitgestellt werden, durch die hindurch kollektive Leidenschaften Ausdruck in Bezug auf Themen finden können, die genug Identifikationsmöglichkeiten offenlassen, ohne den Opponenten als einen Feind zu konstruieren, sondern eben als Gegner.« (Mouffe 2015: 104)

Der Konsens über die »ethisch-politischen Prinzipien« ist damit in einer pluralistisch verstandenen Demokratie immer von konfligierenden Interpretationen abhängig, weshalb es sich stets nur um einen »konfliktorischen Konsens [sic!]« handeln kann. Dieser »konfliktorische Konsens [sic!]« ist das Terrain, auf dem sich die »agonistischen Konfrontationen unter Gegnern« entfalten, da bei einer Unterbindung der Konfrontationen durch die daraus resultierende »Apathie und Entfremdung« von Beteiligung der demokratische Prozess an sich gefährdet werden würde. Der »agonistische Pluralismus« weigert sich der Illusion eines »Konsens ohne Exklusion« stattzugeben, jedoch tritt er dafür ein, den Konsens durch demokratische Herausforderungen stets lebendig zu halten. Er tritt dafür ein in einem pluralistisch verfassten demokratischen Prozess »Dissens Raum zu geben und die Institutionen, in welchen er manifestiert werden kann zu stärken«. (Mouffe 2015: 105f)

Chantal Mouffe stellt in *Über das Politische* jedoch klar, dass Pluralismus in agonistischen Diskussionen wiederum nicht bedeutet, dass alle formulierten Forderungen als legitim akzeptiert werden müssen und dieser deshalb grenzenlos ist. Vielmehr muss zwischen Forderungen, die Teil einer agonistischen Diskussion sind, und denen, die von ihr ausgeschlossen werden müssen, unterschieden werden. Demokratische Prozesse können nur diejenigen Forderungen akzeptieren, die nicht die grundlegenden Institutionen zur Aufrechterhaltung demokratischer Prozesse in Frage stellen (Mouffe 2016b: 158). D.h. ein agonistisches Konzept von Demokratie kann nur diejenigen Forderungen akzeptieren, die, wie bereits erwähnt, einen »konfliktualen Konsens« über die »ethisch-politischen Werte der Freiheit und Gleichheit aller« teilen, jedoch zugleich dem Dissens

49 Ihrem Denken liegt hier die Zurückweisung einer essentialistischen Position zugrunde, »die spezifischen sozialen Akteuren bestimmte, vordefinierte Affekte zuweist.« (Mouffe 2019: 154) Vielmehr wollen sie im Anschluss an Freud, der Affekte als »qualitativen Ausdruck der Quantität der libidinösen Energien der Instinkte« begreift, den Punkt stark machen, dass »verschiedene Formen von Politik verschiedene affektive libidinöse Bindungen befördern können.« (ebd.: 154)

über die unterschiedliche Interpretation dieser Werte offen gegenüber stehen. Es geht also nicht darum »alle Differenzen in sich auf[zu]nehmen und alle Formen der Exklusion überwinden zu können«, sondern darum die *Grenzen des Pluralismus* anhand einer Trennlinie zu bestimmen zwischen denen, die die »[ethisch-politischen Prinzipien] offen ablehnen und denen, die sie akzeptieren, aber für widerstreitende Interpretationen kämpfen.« (ebd.: 158) Das Entscheidende ist hier nicht ein »Konsens ohne Exklusion«, sondern eine politisch und nicht moralisch begründete Exklusion bestimmter Forderungen zur Ermöglichung des Spiels zur Ausweitung von Demokratisierung.[50] D.h. jedoch auch, dass ebenso das »Ziehen einer Trennlinie zwischen dem Legitimen und Illegitimen« stets offen für kontroverse Diskussionen sein muss, da diese Trennlinie selbst eine Konsequenz politischer Entscheidung ist (ebd.: 158f).

Dem Projekt der radikalen und pluralen Demokratie in seiner agonistischen Dimension folgend besteht demnach die Herausforderung beim Erlangen einer *demokratischen Hegemonie* darin, nicht den Wir/Sie-Gegensatz zu überwinden, sondern dem Gegensatz eine neue Gestalt zu geben, sodass die politischen Leidenschaften für demokratische Zwecke fruchtbar gemacht und kollektive Identifikationsmöglichkeiten um demokratische Ziele geschaffen werden (Mouffe 2016a: 31f). Eine Strategie zur Vertiefung der Demokratie muss dabei auf die Bündelung demokratischer Forderungen in einen kollektiven Willen zielen, damit ein »Wir« konstruiert werden kann (die Konstruktion eines kollektiven Subjekts), das sich im Rahmen gemeinsam bindender ethisch-politischer Prinzipien jenem Gegner bzw. jenen Kräften entgegenstellt, die im Wesentlichen strukturell die Realisierung der Ausweitung von Freiheit und Gleichheit in immer weiteren Bereichen der Gesellschaft blockieren. Laclau und Mouffe sehen dies als einen unausweichlichen Schritt, um eine neue demokratischere hegemoniale Formation hervorzubringen, ohne sich dabei von den Prinzipien der Freiheit und Gleichheit aller zu verabschieden (Mouffe 2018: 35, 92f).

Um gegen bestimmte Formen der Unterordnung anzugehen, ist das alleinige Vorhandensein (Präsenz) von Unterordnung nicht genug. Aus den Unterordnungsverhältnissen selbst lässt sich kein Raum für Antagonismus entwickeln, sondern es bedarf dazu immer der Präsenz eines diskursiven »Außens«, womit die Verhältnisse der Unterordnung unterbrochen werden können (Mouffe 2018: 54). Zur Errichtung einer neuen demokratischen hegemonialen Ordnung im Rahmen der ethisch-politischen Prinzipien ist deshalb die Konstruktion einer »Frontlinie« (antagonistischen Grenze) unvermeidlich. Jedoch muss diese Linie im Sinne des »agonistischen Pluralismus« auf ethisch-politische Weise so gezogen werden, dass sie den Gegner schließlich nur als legitimen Feind

50 Mouffe verweist deshalb darauf, grob zwischen zwei Typen von Forderungen zu unterscheiden: Erstens denjenigen Forderungen, bei deren Erfüllung nicht der elementare Rahmen für die Freiheit und Gleichheit aller zerstört wird, und zweitens denen, bei deren Erfüllung dieser Rahmen nicht mehr gewährleistet werden kann. Letzteres wäre z.B. der Fall bei Forderungen, welche nach der Einsetzung verschiedener Rechtssysteme innerhalb einer demokratischen Gemeinschaft verlangen würden, die jeweils dem ethnischen Ursprung oder den religiösen Überzeugungen von Gruppierungen entsprechen müssten. Die notwendige Bindung an gemeinsame ethisch-politische Prinzipien innerhalb eines demokratischen Raums wäre bei Forderungen, bei deren Erfüllung der elementare Rahmen für die Freiheit und Gleichheit aller zerstört wird nicht mehr gegeben und deshalb zu problematisieren (Mouffe 2016b: 159ff).

ansieht, ihn jedoch nicht am Ende zerstören will. Was diese Frontlinie aus einer neuen demokratischen Hegemonie auszuschließen versucht, ist die strukturelle Blockade der Ausweitung von Demokratisierungstendenzen in immer weiteren Bereichen durch bestimmte Kräfte des Sozialen. Das »Wir«, welches es braucht, um die Kräfte der strukturellen Blockierung von Demokratisierung in verschiedensten Bereichen auszuschließen, ist kein*e empirische*r Referent*in oder eine soziologische Kategorie, sondern ist das Resultat der diskursiven Konstruktion einer »Äquivalenzkette« zwischen heterogenen Forderungen, deren Einheit durch eine Identifikation mit den Vorstellungen eines radikalen und pluralen demokratischen Projekts hergestellt werden muss, um so die gemeinsame Opposition gegen die Kräfte der strukturellen Blockierung in demokratischer Perspektive sicherzustellen.[51] Es handelt sich hierbei nicht um ein vorgefertigtes Programm, sondern vielmehr um eine konkrete Strategie zur Errichtung einer demokratisch konstruierten »Frontlinie« zur Vertiefung von Demokratisierung (ebd.: 92f). Das Ziel einer radikaldemokratischen Strategie ist damit nicht die Konstruktion eines essentialistischen Referenten des Kampfes, sondern die Auflösung bestimmter Formen von Unterordnungsverhältnissen durch Demokratisierung immer weiterer Bereiche, die die Verkettung heterogener Forderungen durch Äquivalenzen effektiv nutzt, um ihr Ziel zu erreichen (Mouffe 2005b: 87f).

Laclau hebt bezüglich effektiver radikaldemokratischer Interventionen dazu explizit Forderungen hervor, die umfassender sind als diejenigen, die nur die Identität einer separaten Gruppe – seine Ausführung bezieht sich hierbei auf ethnische Gruppen – präsentieren. Solcherlei umfassende Forderungen ermöglichen es Identitäten zu konstruieren, die sich durch eine Pluralität verschiedenster Identitätskonstruktionen – z.B. ethnischer, sexueller, klassenbezogener – hindurchziehen (Laclau 2018: 198). Solch eine Strategie wird zudem in gegenwärtigen Gesellschaften in Zeiten der Globalisierung zunehmend wichtiger, da wir es nicht nur mit Nebeneinanderstellungen separater Gruppen zu tun haben, sondern auch mit einem multiplen Selbst, da die Identität von

51 Wie Chantal Mouffe in Bezug auf eine radikaldemokratische feministische Strategie ausführt, sollte deshalb die Formulierung von Forderungen nicht von der empirischen oder soziologischen Differenz – hier die sexuelle Differenz – ausgehen. D.h. partikulare Politiken – hier feministische Politiken – sollten sich nicht als getrennt von allen anderen Politiken betrachten und deshalb nur das Interesse z.B. von »Frauen als Frauen« verfolgen, sondern feministische Ziele und Interessen sollten in diesem Sinne eine breitere Artikulation von Forderungen anstreben. Worum es ihr in einer solchen Strategie geht, ist, feministische Kämpfe nicht als die Forderung nach Gleichheit einer empirisch definierten Gruppe mit einer gemeinsamen Essenz und festen Identität zu verstehen – hier als Frauen –, sondern feministische Kampf derart zu konstruieren, dass sie sich als Kämpfe gegen die unterschiedlichsten Formen, in denen die Kategorie »Frau« als untergeordnet gedeutet wird, artikulieren. Es sollten deshalb auch alle Diskurse, Praktiken und sozialen Beziehungen transformiert werden, wo Unterordnungen der als »Frau« gedeuteten Menschen stattfinden. Es geht in einer radikaldemokratischen Perspektive feministischer Politik also nicht darum eine »wahre Essenz der Weiblichkeit« respektive eine soziologische Kategorie der »Frau« zu stärken, sondern die vielfachen Möglichkeiten des Verständnisses der Unterordnung von »Weiblichkeit«, der Kategorie »Frau«, von »Gender«, »Queer« etc. sichtbar zu machen. Dies hat unweigerlich zur Folge, auch die Pluralität der Positionen feministischer Politiken anzuerkennen. Erst durch die Verweigerung sich auf eine apriorische »Essenz« zu beziehen, kann, so Mouffe, ein effektiver feministischer Kampf für die Gleichheit aller entstehen (Mouffe 2005b: 87f).

Menschen ebenso aus einer Pluralität an Subjektpositionen zusammengesetzt ist. Genau aus diesem Grund können Forderungen, welche Teil einer Äquivalenzkette werden, unterschiedliche Grade der Universalität besitzen oder anders gesagt unterschiedlich umfassend sein, wodurch temporär fixierte Hegemonie überhaupt erst möglich ist. Laclau stellt zudem im Unterschied zu Habermas klar, dass sich umfassende nach hegemonialer Universalität strebende Forderungen sowohl auf die Substanz (Institutionen, Normen, Regeln) als auch die Prozesse des Sozialen (z.B. welche Form der Demokratie in welchem Bereich) beziehen können (Laclau 2018: 199).

Die Konstruktion des »Wir« durch Äquivalenzketten bedeutet dabei nicht, dass »alle Unterschiede zu einer Einheit eingedampft« werden, vielmehr findet der Prozess der Artikulation heterogener Forderungen in einer Äquivalenzkette in einer Weise statt, die die Differenzierung innerhalb des »Wir« intakt lässt (Mouffe 2018: 75). Jede einzelne Forderung muss, wie Laclau betont, als in sich selbst konstitutiv gespalten begriffen werden, da sie zum einen eine Forderung ist, die sich als ihr eigenes partikularisiertes Selbst zeigt – z.B. die Forderung nach besserem Nahverkehr, Wasserversorgung, mehr Sicherheit, Wohnraum etc. innerhalb einer Nachbarschaft. Zum anderen verweist jede einzelne Forderung wiederum durch Äquivalenzbeziehungen auf die Gesamtheit der anderen Forderungen, da sie alle durch den Fakt der Unerfülltheit gemeinsam *eine negative Dimension teilen*, die über ihre positiv bestimmbare Differenz hinaus weist (Laclau 2005: 37). Äquivalenzbeziehungen sind deshalb, wie Laclau und Mouffe klar herausstellen, »keine Beziehung, bei der alle Differenzen zu einer Einheit verschmelzen, sondern in der die Unterschiede lebendig bleiben. Würden die Unterschiede eingeebnet, hätten wir es nicht mit Äquivalenz, sondern schlichter Gleichsetzung zu tun.« (Mouffe 2018: 75) Laclau formuliert es deshalb an einer anderen Stelle auch wie folgt: »Equivalences can weaken, but they cannot domesticate differences.« (Laclau 2018: 79) Ist es das Ziel Forderungen nach der Vertiefung von Demokratisierung in unterschiedlichen Bereichen hegemonial durchzusetzen, darf die politische Dimension – die Bestimmung von welchen oppositionellen Kräften all diese Forderungen negiert werden – nicht vernachlässigt werden, da nur so ihre gemeinsame, nämlich negative Dimension des gemeinsam Untergeordnetseins, herausgestellt werden kann.

4.5.2 Die ethisch-politische Perspektive radikaler und pluraler Demokratie

In den letzten Jahren haben einige Autor*innen kritisiert, dass die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe nicht genügend normative Maßstäbe bereit stelle, um zwischen wünschenswerten und abzulehnenden Hegemonien zu unterscheiden. Deshalb ist insbesondere durch Simon Critchley der Vorschlag vorgebracht worden, »die Hegemonietheorie mit der levinasschen Ethik zu verknüpfen, welche die unbedingte Verpflichtung gegenüber dem Anderen ins Zentrum rückt.« (Nonhoff 2010: 53) Jedoch sprechen sich Laclau und Mouffe gegen einen Schritt hin zu einer »subtanzialistischen Ethik« als Kompass in ihrer Hegemonietheorie aus (ebd.: 53). Dies begründen sie im Rückgriff auf Derrida, der bereits herausgearbeitet hat, dass es kein Moment politischer Entscheidung und ethischer Verantwortung (denn auch Verantwortung zu übernehmen – auf den Anderen zu antworten – setzt eine Entscheidung voraus) geben kann, ohne auf das Moment der Unentscheidbarkeit zu stoßen. Eine Entscheidung für eine bestimmte Alternative kann

niemals von dem Moment befreien, sie zu Ungunsten einer anderen getroffen zu haben – dies bleibt ein politisches und ethisches Dilemma. Da die Unentscheidbarkeit in jeder Entscheidung fortlebt, haben wir es bei jeder Entscheidung mit einem »hyperpolitisierenden« Moment zu tun, das uns nicht loslässt, weshalb sich eine pluralistische Demokratie »im Kommen« der konzeptuellen Unmöglichkeit von Demokratie stellen und sich in diesem Sinne auch konzipieren muss: D.h. unter der Herausforderung, dass vollkommene Gerechtigkeit und Harmonie immer unerreichbar bleiben (Mouffe 2015: 130ff).

Hinzu kommt, dass »das Ethische« in der Theorie von Laclau und Mouffe als das Moment des Universalen einer Gemeinschaft verstanden wird. Jedoch kann sich dieses Universale in der Gemeinschaft auf das das Ethische abzielt, nur in einer konkreten normativen Ordnung verwirklichen. Laclau spricht deshalb in diesem Zusammenhang vielmehr von einem »Ethischen Impuls der Universalität«, der von dem Moment des Universalen einer Gemeinschaft ausgeht und in eine normative Ordnung übersetzt werden muss. Konkrete Normen können damit nur das Resultat eines »anhaltenden Verhandlungsprozesses zwischen einer immer schon bestehenden normativen Ordnung und dem ethischen Impuls der Universalität« sein (Nonhoff 2010: 53). Der Vorgang der Verhandlung, der von einem »ethischen Impuls« angestoßen wird, muss deshalb als »ethisches Investment« bzw. »radikales Investment« aufgefasst werden und nicht als eine unkontaminierte substanzialistische Ethik (ebd.: 53). Laclau und Mouffe weisen deshalb daraufhin, dass es für eine Pluralistische Demokratie keine Möglichkeit gibt die irreduzible Spannung zwischen Gleichheit und Freiheit, Ethik (wie z.B. die Menschenrechte) und politischer Logik – die widersprüchlichen Tendenzen innerhalb jeglichen sozialen Austauschs, welche stets Antagonismen und Dislokation zum Effekt haben und damit auch die Erzeugung von Frontlinien – aufzulösen, sondern diese mitsamt der Gewalt anzuerkennen, die sie mit sich bringt, um diese in Richtung einer agonistischen Auseinandersetzung auszuagieren. Dieses demokratische Paradox gilt es Laclau und Mouffe nach in einer radikaldemokratischen Perspektive anzuerkennen und nicht der »Illusion einer möglichen Versöhnung zwischen Ethik und Politik« zu verfallen. Hingegen erfordert eine radikaldemokratische Perspektive mit der »nie endenden Befragung des Politischen durch das Ethische« mit all den spannungsvollen Konsequenzen eines unversöhnlichen Spannungsverhältnisses klarzukommen (Mouffe 2015: 130ff). Die einzige ethische Perspektive, die einer agonistischen Demokratie demnach zur Verfügung steht, so Mouffe, ist eine an Jaques Lacan und seine »Ethik der Psychoanalyse« anschließende, die das »Gute als solches« verneint und die »Unfähigkeit in der Beherrschung der zentralen Unmöglichkeit« – eine niemals erreichbare Harmonie, den konstitutiven Mangel – anerkennt. Eine ethisch-demokratische Strategie kann hiernach nur die symbolische Anerkennung der Irreduzibilität dieser Unmöglichkeit sein (ebd.: 132ff).

Laclau und Mouffe sind in diesem Sinne nicht bereit normative Maßstäbe festzulegen, aus denen sich »bessere« und »schlechtere« Hegemonien entnehmen lassen. Vielmehr sind diese weiterhin als ein Resultat des Spannungsverhältnisses zwischen »historisch-sozial gegebenen Sets an Normen« und dem Ethischen – und dem daraus möglicherweise erwachsenen Investment – zu betrachten. Obwohl sich dieses Spannungsverhältnis zwischen dem Ethischen und Normativen aufgrund der ontologischen Möglichkeit einer Schließung nicht auflösen lässt, leiten sie daraus noch keine normative Forderung ab, Schließungsversuche zu verhindern, denn das bleibt ganz davon abhän-

gig, wie die Hegemonie – der leere Signifikant einer Gemeinschaft (sei es Demokratie oder Gerechtigkeit etc.) – besetzt wird (Nonhoff 2010: 53f). Eine Gemeinschaft, die sich wiederum bemüht demokratisch zu sein, wird deshalb nach Möglichkeit versuchen »das Moment der Artikulation zwischen der Partikularität der normativen Ordnung und der Universalität des ethischen Moments stets offen und unentschieden zu lassen.« (Laclau 2013c: 110) In einer demokratischen Gemeinschaft kann deshalb auch kein Platz sein, für diejenigen Kräfte die einer solchen institutionalisierten Offenheit entgegen stehen wie z.B. absolutistische oder totalitäre Kräfte. Für die Radikalisierung von Demokratie ist eine Offenheit und Unentschiedenheit gegenüber bereits gegebenen historischen Akteur*innen jedoch noch nicht genug, denn für eine Ausweitung der Demokratisierung bedarf es der Einbeziehung von sozialen Akteur*innen in die historisch institutionalisierte normative Ordnung, die bisher von ihr ausgeschlossen waren, weshalb Laclau sagen kann: »Democracy is only radical if it involves an effort to give political voice to the underdog« (Laclau 2004: 295), da es sich sonst laut Laclau nicht mehr um kontingente, politische Transformationsprozesse handeln würde, sondern um bereits vorher determinierte binäre Oppositions- oder dialektische Synthesebildung, was zu unverrückbaren politischen Grenzen führen würde, was retrospektiv in der Betrachtung der Geschichte politischer Kämpfe nicht zu beobachten ist (Laclau 2018: 139ff). Wie Nonhoff bemerkt, verweist Laclau damit zumindest auf die Ressource, die uns zur Verfügung steht, um eine etablierte sedimentierte Ordnung in Frage zu stellen: auf den Anspruch, dass die bestehende Ordnung unserem »Denken von Universalität nicht genügt.« (Nonhoff 2010: 54)

Das Projekt radikaler und pluraler Demokratie bildet so gesehen einen deskriptiven Rahmen des Denkens, dessen Ethik allein darin besteht, den konstitutiven Mangel bzw. die Ungleichheit jeglicher sozialer Ordnung in den Mittelpunkt zu rücken, woraus ein möglicher ethischer Impuls erwachsen kann, der jedoch radikaldemokratisch gesehen nicht aus einer unkontaminierten substanzialistischen Ethik im Sinne einer Verpflichtung erwachsen kann, sondern nur mithilfe der Dimension des Affekts. Die affektive Dimension in dem beschreibbar gemachten Denken von einer radikalen und pluralen Demokratie ist es, welche die Antriebskraft für die Bemühung [investment] um eine vollkommene soziale Ordnung beinhaltet, da die bestehende Ordnung diesem Anspruch des Denkens (von Universalität) und seiner darin verhandelten irreduziblen Spannung zwischen Gleichheit und Freiheit niemals genügen kann, weshalb Hegemonien stets herausgefordert bleiben müssen und Kompromisse nichts anderes sein können als eine »temporäre Atempause in einer fortgesetzten Konfrontation« (Mouffe 2015: 104). Ein Bemühen um das Projekt der radikalen und pluralen Demokratie umfasst deshalb immer das Bemühen um eine Gemeinschaft, die die Auseinandersetzungen um Hegemonie stets offen und unentschieden lässt. Die Öffnung der hegemonialen Ordnung gegenüber dem (subalternen/heterogenen) Anderen erwächst damit im Anschluss an die Perspektive der radikalen und pluralen Demokratie, nicht allein wie an Levinas anschließende ethische Begründungen aus einer unbedingten Verpflichtung, welche sich aus einer unkontaminierten substanzialistischen Ethik speist, sondern bedarf ebenso der Antriebskraft durch Affekte, welche nur durch politische Signifikations- und Artikulationsprozesse machtvoll auf breiter gesellschaftlicher Ebene entfacht werden können.

5. Operationalisierung: Hegemonial strukturierte Fixierungen von Differenzbeziehungen in sprachlichen Artikulationen

Kapitel 5 befasst sich mit der ausführlichen Darstellung, der in der Fallstudie angewandten Methoden zur Erforschung der diskursiven Formation Globaler Bildung in den Global Governance-Strukturen, im Anschluss an die im Kapitel 4 dargestellte Hegemonie- und Diskurstheorie. Laclau und Mouffe haben sich selbst kaum zur empirischen Umsetzung ihrer Hegemonie- und Diskurstheorie geäußert (Glasze 2013b: 97). Empirische Studien, die dennoch auf ihrer Theorie aufbauen wollen, finden eine mögliche Form der Operationalisierung bei dem aus der Disziplin der Humangeografie kommenden Georg Glasze (Glasze 2007, 2008, 2013b). Dieser bietet eine »Übersetzung« ihrer Diskurstheorie in die Begrifflichkeiten ausgewählter sprach- und literaturwissenschaftlicher Verfahren an: der Lexikometrie und der Analyse narrativer Muster. Beide Verfahren untersuchen die temporäre Fixierung von Bedeutung in Texten (Glasze 2013b: 98). Er begründet diese Möglichkeit der Übersetzung damit, dass »sowohl die Diskurstheorie als auch die Analyseverfahren vor dem Hintergrund strukturalistischer Ansätze und deren Radikalisierung im Poststrukturalismus entwickelt wurden« (ebd.: 98). Die Darstellung der Form der Operationalisierung wird dabei in einer Weise artikuliert, die dem empirischen Material der Fallstudie und ihren Zielen angepasst ist.

Von den wenigen empirischen Beiträgen in der Erziehungswissenschaft, die im Anschluss an die Theorie Laclaus und Mouffes entwickelt wurden, wird wenig umfangreich auf die methodische Umsetzung eingegangen (Macgilchrist 2015; Jergus 2015; Chronaki/Kollosche 2019). Dies mag einerseits darauf zurückzuführen sein, dass Laclaus und Mouffes politische Diskurstheorie bisher zum größten Teil in Analysen in eher soziologischen und politikwissenschaftlichen Feldern zur Anwendung kam und deshalb kein großes Interesse an diesem theoretischen Format der Analyse zu bestehen schien und eine umfangreiche Beschäftigung mit ihnen als empirischer Werkzeugkasten in der Erziehungswissenschaft erst noch aussteht. Andererseits kann dies aber auch mit der Schwierigkeit im Zusammenhang stehen, wie die Laclau-Schüler Howarth und Stavrakakis betonen, dass in empirischen Fallstudien im Anschluss an die politische Diskurstheorie nicht einfach die Konzepte und Logiken des theoretischen Rahmens dem empirischen

Material aufgezwungen werden können, sondern sich die Theorie in einer Art artikulieren sollte, die dem jeweiligen empirischen Material fallspezifisch gerecht wird. Das setzt in jedem Fall der Anwendung der Diskurstheorie eine gewisse Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Prozess der Anwendung der Theorie am Material voraus (Howarth/Stavrakakis 2000: 4f). Aufgrund des hiesigen Werkzeugkastens, den die Diskurstheorie bereitstellt, des hohen Abstrahierungsgrades ihrer ontologischen Kategorien, der erforderten forschenden Sensibilität für das Changieren zwischem Ontischen und Ontologischen sowie der kaum noch überschaubaren methodischen Möglichkeiten in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (bspw. Fegter et al. 2015: 29), die zu ihrer Operationalisierung dienen könnten, scheint dies nicht verwunderlich.

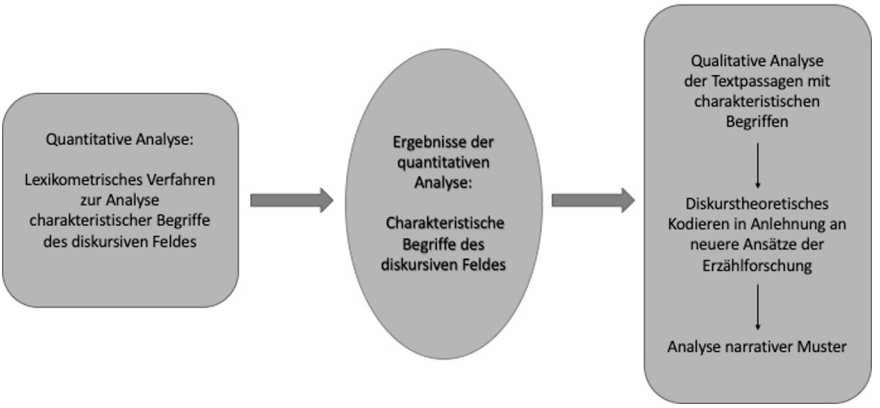
5.1 Triangulation zweier etablierter Sets an Verfahren

In Anlehnung an die Operationalisierung der Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe wie sie Glasze vorschlägt (Glasze 2007, 2008, 2013b), haben wir es im Zuge der Umsetzung mit einer Triangulation[1] zweier etablierter Sets an Verfahren zu tun: Der Lexikometrie (Quantitativ) und der Analyse narrativer Muster (Qualitativ) (Glasze 2008: 195). Quantitative und qualitative Analysearten als Verfahrensschritte in einem übergeordneten Forschungsdesign miteinander zu kombinieren, stellt nach Mayring einen hohen Grad an Integration beider Verfahren ineinander dar. Wie er darlegt, gibt es dazu auf der Designebene unterschiedliche Möglichkeiten, quantitative und qualitative Analysearten miteinander zu verbinden. Die in dieser Arbeit veranschaulichte operationalisierte hegemonietheoretische Diskursanalyse, stellt auf der Designebene nach Mayring ein Vertiefungsmodell dar (Mayring 2001: 8). Hierbei wird das als erster Untersuchungsschritt abgeschlossene quantitative lexikometrische Verfahren durch den qualitativen Untersuchungsschritt der Analyse narrativer Muster weitergeführt (siehe auch Abb. 4). Den Ergebnissen der lexikometrischen Analyse und ihrer Herausstellung charakteristischer Be-

1 Unter Triangulation wird nach Norman Denzin herkömmlicherweise der Gebrauch mehrerer Methoden zur Untersuchung des selben Gegenstands verstanden (Denzin 1978: 294). Triangulationen können uns helfen ein tieferes Verständnis von dem befragten Phänomen zu erlangen (Denzin 2012: 82). Laut Denzin gibt es wiederum vier grundlegende Typen der Triangulation: Der Daten, der Forschenden, der Theorien und der Methodologien (Denzin 1978: 295ff). Der letztgenannte Typ ist jener, der in der vorliegenden Arbeit Anwendung findet, weshalb dieser Typus kurz genauer beschrieben werden soll. Methodologische Triangulationen können in zwei Formen unterschieden werden: »Within-methods« oder »between-methods«. Within-methods liegen dann vor, wenn multiple Strategien innerhalb einer Methode benutzt werden, um den Gegenstand zu untersuchen (ebd.: 301). »Between-methods«-Triangulationen sind wiederum jene, bei denen verschiedene Methoden zur Untersuchung des gleichen Gegenstands benutzt werden. Wie Denzin feststellt, sind hier oft die Schwachstellen der einen Methode die Stärken der anderen. In der Kombination beider, können die Forschenden so jeweils das Beste aus der jeweiligen Methode herausziehen, indem die Defizite der anderen gegenseitig überwunden werden (ebd.: 302). »Between-methods« können vielerlei Formen annehmen, aber ihre grundlegende Form besteht in der Kombination von zwei oder mehreren unterschiedlichen Forschungsstrategien, um die gleichen empirischen Einheiten zu untersuchen (ebd.: 302).

griffe im Diskurskorpus, kann in ihren qualitativen Verbindungen zu anderen Elementen, im zweiten Schritt so genauer nachgegangen werden.

Abbildung 4: Darstellung der Integration quantitativer und qualitativer Analyse zur Umsetzung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe auf der Designebene.



Quelle: Grafik angelehnt an Abb. 2 in Mayring 2001.

5.2 Lexikometrische Analyse des Diskurskorpus nach dem corpus-driven Ansatz

Im Folgenden wird zum einen die Lexikometrie als Methode vorgestellt und zum anderen der Ansatz veranschaulicht, mit dem mithilfe der Methode, das Diskurskorpus untersucht wird. Dabei wird der Ansatz der Korpusforschung von anderen abgegrenzt.

5.2.1 Lexikometrische Verfahren als Teil der Diskursanalyse

Allgemein betrachtet sind lexikometrische Verfahren[2] ein Instrument zur Untersuchung der quantitativen Beziehungen zwischen lexikalischen Elementen innerhalb geschlossener Textkorpora[3] (Glasze 2013b: 101). Die Textkorpora müssen dabei in digitaler Form

2 Glasze (2013b: 101) verweist zudem darauf, dass Lexikometrie nicht der einzige verfügbare Begriff für Verfahren ist, die in diese Kategorie fallen. Seine Verwendung unterscheidet sich vor allem entlang der Sprache in denen über solcherart Verfahren gesprochen wird. So werden in der französischen Wissenschaftslandschaft hauptsächlich die Begriffe *léxicométrie* und *statistique textuelle* benutzt (Lebart/Salem/Berry 1998). In englisch- und deutschsprachigen Publikationen wird jedoch vielmehr von *corpus linguistics* bzw. *Korpuslinguistik* gesprochen (Teubert 1999, 2005).

3 Das Wort Korpus hat seinen Ursprung im lateinischen Wort *corpus* und steht dort für »Körper«. Gegenwärtig wird der Begriff hauptsächlich von den Sprachwissenschaften verwendet und bezeichnet im Allgemeinen laut Noah Bubenhofer eine »endliche Menge von konkreten sprachlichen Äußerungen, die als empirische Grundlage für sprachwissenschaftliche Untersuchungen dienen.« (Bubenhofer 2006b: o.S.)

vorliegen, was bedeutet, dass entweder auf digitale Texte zugegriffen wird oder die Texte mithilfe einer Variante der Texterkennung noch eingelesen werden müssen (Glasze 2008: 200). Als geschlossen können Textkorpora bezeichnet werden, wenn »deren Definition, Zusammenstellung und Abgrenzung klar definiert ist und die[se] nicht im Laufe der Untersuchung verändert werden.« (Glasze 2013b: 101) Wie Glasze betont, ist die Geschlossenheit insofern wichtig, als im Laufe des lexikometrischen Verfahrens unterschiedliche Teile der Textkorpora verglichen werden und nur dann sinnvolle Ergebnisse herauskommen können, wenn sie sich auf stabile oder anders gesagt auf »geschlossene« Zusammenstellungen von Texten beziehen (Glasze 2008: 200). Er macht deutlich, dass die Entscheidung für geschlossene Textkorpora zum einen auf eine inhärente Gefahr von Textanalysen zurück geht, die darin besteht, dass nur auf die Texte bzw. Textpassagen Bezug genommen wird, die den impliziten Erwartungen der Wissenschaftler*innen entsprechen. Die Arbeit mit geschlossenen Textkorpora beugt somit Risiken vor, in Zirkelschlüsse zu geraten. Zudem erhöhen sich damit die Chancen am Ende »Diskursmuster herausarbeiten zu können, die den impliziten Erwartungen [der Forschenden] zuwider laufen.« (Glasze 2008: 201) Der Fokus von Lexikometrischen Verfahren, die mit geschlossenen Korpora arbeiten, beruht damit auf einem transparenten »factually given discourse« und weniger auf Vorabinterpretationen der Forschenden (Glasze 2007: 664). Dies bedeutet jedoch nicht, dass damit überhaupt keine interpretativen Vorannahmen mehr herrschen würden. Bereits die Formulierung der Fragestellung sowie die Zusammenstellung der Textkorpora stellen bereits eine interpretatorische Leistung dar. Vielmehr wird lediglich der Schwerpunkt der Interpretation so weit wie möglich nach hinten in der Untersuchung verlagert, damit zuvor ausreichend Raum besteht, Anregung für mögliche unerwartete Erkenntnisse zu gewinnen (Glasze 2008: 199; Dzudzek 2013: 59). Dies wird umgesetzt, indem die Interpretation der Ergebnisse erst begonnen wird, nachdem die Ergebnisse der lexikometrischen Analyse bereits vorliegen (Glasze 2013b: 102). Um in der vorliegenden Arbeit dem Material die größtmögliche Chance einzuräumen, die Erwartungen des Forschenden zu verunsichern, um so auf möglicherweise unerwartete Zusammenhänge stoßen zu können, hat sich der Verfasser entschieden geschlossene Korpora zu verwenden.

Mit lexikometrischen Verfahren[4] im Rahmen diskursorientierter Ansätze ergibt sich so die Möglichkeit, »Rückschlüsse auf diskursive Strukturen und deren Unterschiede zwischen verschiedenen Kontexten wie bspw. die Entwicklungen über die Zeit« oder zwischen institutionalisierten Gruppen ziehen zu können. Wie Glasze weiter schreibt ist es also das »Ziel lexikometrischer Verfahren in der Diskursforschung […], großflächige Strukturen der Sinn- und Bedeutungskonstitution in Textkorpora zu erfassen.« (Glasze 2013b: 101) Lexikometrische Verfahren gehen dabei grundlegend davon aus, dass ihre Bedeutung und Produktion durch die »Materialität des Zeichens« erkennbar wird. Auf der materiellen Ebene eines Korpus können demnach Bedeutung, Kämpfe um Bedeutung und der Bedeutungswandel herausgearbeitet werden. Texte die aufgezeichnet sind,

4 Zunächst wurden lexikometrische Verfahren in den Sprachwissenschaften entwickelt. Konzeptionell beziehen sie sich dabei auf die Ausführungen der Linguistik von Ferdinand de Saussure und in Teilen auf jene Weiterentwicklungen im Poststrukturalismus wie auch die diskurstheoretischen Ideen Michel Foucaults (Glasze 2013b: 101f; Dzudzek 2013: 57).

sind damit als Träger von Bedeutung zu verstehen. Die kleinste Untersuchungseinheit mit der in lexikometrischen Verfahren Bedeutung nachvollzogen wird, stellen sogenannte »Textelemente«, also Wörter und nicht einzelne Wortzeichen wie Buchstaben, dar. Sie und ihr Verhältnis zum Gesamtkontext des Diskurses stellen die wesentliche zu untersuchende Materialität in lexikometrischen Verfahren dar (Dzudzek 2013: 57). So besteht mit ihnen ein Werkzeug, mit dem »die Unterschiedlichkeit von Verweisstrukturen und damit der Bedeutungen von einzelnen Wörtern und Zeichenverkettungen in unterschiedlichen diskursiven Formationen« erfasst werden kann (Glasze 2013b: 102).

Wie Derya Gür-Şeker (2014: 599) darlegt, gibt es innerhalb lexikometrischer Verfahren zwei Wege, wie die Analysen von Textkorpora stattfinden können. Beide Verfahren werden auch innerhalb von korpusorientierten Diskursanalysen angewendet: Zum einen gibt es den deduktiven Ansatz, der auch als »*corpus-based*« oder »korpusbasiert« bezeichnet wird. Hiermit werden korpuslinguistische Ansätze beschrieben, die an die Textkorpora mit einer bereits vordefinierten Hypothese herantreten. Damit die Forschenden ihr Interesse, »eine spezifische Hypothese bezüglich des Untersuchungsgegenstandes mittels Korpusdaten« überprüfen können, wird das Korpus nach festgelegten Kategorien untersucht (ebd.: 599). Wie Noah Bubenhofer aber kritisch anmerkt, besteht dabei immer die Gefahr, am Ende in den Daten nur die Strukturen zu finden, die mit der Theorie im Einklang stehen, mit der die Forschenden an das Material herangegangen sind. All das, was quer zu einer Theorie steht, ist damit nicht zu entdecken (Bubenhofer 2009: 101).

Demgegenüber steht die induktive Herangehensweise, welche auch als »*corpus-driven*« oder »korpus-gesteuert« bezeichnet wird. Hier werden die »im Korpus vorliegenden Daten zunächst beobachtet, um anschließend aus dieser Beobachtung heraus Regeln für spezifische sprachliche Phänomene abzuleiten.« (Gür-Şeker 2014: 599) Durch das induktive Vorgehen, so Bubenhofer, wird das Korpus nicht voreilig auf der Basis der theoretischen Vorannahmen analysiert, sondern die ersten Schritte der lexikalischen Kategoriebildung werden strikt aus dem Korpus selbst generiert. Erst nach der Analyse erfolgt die erste Hypothesenbildung über die Daten (Bubenhofer 2009: 17). Das Korpus dient demnach als »Inspirationsquelle« bezüglich der Entwicklung von Hypothesen über die darin auftauchenden lexikalischen Phänomene und Strukturen (Gür-Şeker 2014: 599). Methodisch gesehen heißt das, ohne im Voraus vorgefertigte Suchanfragen an das Korpus heranzugehen, um dabei die Chance zu haben auch »auf Strukturen zu stoßen, an die man nicht schon vor der Untersuchung gedacht hat.« (Glasze 2013b: 102) Vor allem der explorative Charakter des »corpus-driven« Ansatzes eignet sich besonders, »um einen ersten Überblick über Unterschiede und Gemeinsamkeiten sprachlicher Verweisstrukturen« zu gewinnen (ebd.: 102). Da die vorliegende Arbeit den Anspruch hat die Interpretation so weit wie möglich nach hinten zu verlagern, um genügend Raum für explorative Überraschungen im Diskurskorpus zu finden, wurde sich für den »corpus-driven« Ansatz entschieden.

Gemäß Glasze lassen sich lexikometrische Verfahren im Anschluss an die Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe als ein Teilschritt der Operationalisierung verwenden, da sie dazu beitragen können, den Status von lexikalischen Elementen und ihre Beziehungen zu anderen lexikalischen Elementen zu untersuchen, um dadurch Strukturen der Bedeutungskonstitution herauszuarbeiten. Die Untersuchung von Kontexten lexi-

kalischer Elemente steht somit einer Grundannahme der Diskurstheorie sehr nahe, da hier »Bedeutung als ein Effekt der Beziehung von (lexikalischen) Elementen zu anderen (lexikalischen) Elementen« begriffen wird (Glasze 2013b: 102). Der Einsatz von lexikometrischen Verfahren in Diskursanalysen geschieht bisher eher selten, vor allem in der deutschsprachigen und englischsprachigen diskursanalytischen Landschaft. Vielfach bleibt ihre Verwendung auf die Bereiche der Linguistik beschränkt. Sie erfahren deshalb nur selten eine Anwendung in gesellschaftspolitischen Forschungsprojekten (Baker 2006: 1ff; Glasze 2013b: 102f). Die vorliegende Arbeit stellt einen Beitrag dazu dar, lexikometrische Verfahren im Rahmen einer politischen Diskursanalyse in der Disziplin der IVE zur Anwendung zu bringen, um so das transnational gesellschaftspolitisch äußerst relevante Feld Globaler Bildung zu untersuchen.

5.2.2 GB in Global Governance-Strukturen als thematisch orientierter Diskurskorpus

In den methodologischen Diskussionen zur Korpuslinguistik wird angemerkt, dass bereits ein Korpus[5] mit zehn- und zwanzigtausend Textwörtern eine verlässliche Auskunft über die zu untersuchende Fragestellung geben kann (Scherer 2014: 7). Folglich wurde in der Zusammenstellung der Textkorpora für die lexikometrischen Untersuchungen darauf geachtet, dass jedes Textkorpus der Fallstudie zunächst jeweils eine spezifische Sprecher*innenposition der Global Governance-Architektur im Bildungsbereich repräsentiert. Darüber hinaus wurde sicher gestellt, dass jedes Textkorpus aus mindestens zehntausend Wörtern besteht, um ihn als aussagekräftigen Untersuchungsgegenstand werten zu können (siehe Tab. 2 unten).

Im Rückbezug auf den Diskursforschenden Siegfried Jäger muss bereits die Art und Methode, wie das Korpus zusammengestellt ist, als erster wichtiger Forschungsschritt angesehen werden (Jäger 1997). Allein der Akt die geeigneten Sprecher*innenpositionen des zu untersuchenden Feldes in Wechselwirkung mit der eigenen Forschungsfrage ausfindig zu machen sowie die Suche nach einem homogenen Textgenre der jeweiligen Sprecher*innenpositionen stellt bereits einen großen Schritt der eigentlichen Forschung dar. Auch die daran anschließende Arbeit der Aufbereitung digitaler Texte für die computergestützte Analyse darf in ihrem Arbeitsaufwand nicht unterschätzt werden.

Die Frage nach dem Aufbau eines eigenen Korpus wurde zu Beginn der eigentlichen Analyse gestellt. Der Aufbau eines eigenen Diskurskorpus war notwendig, da es bisher zum Thema keinen öffentlich verfügbaren Referenzkorpus gibt, um die Frage nach der diskursiven Formation GB in Global Governance-Strukturen zu beantworten. Bevor also in diesem Falle mit einer Diskursanalyse begonnen werden konnte, musste ein eigenes Korpus als Untersuchungsgegenstand, das der Forschungsfrage gerecht wird, aufgebaut

5 Wenn wir nachfolgend von einem Korpus sprechen, wird damit eine Sammlung von Texten oder Textteilen, die nach spezifischen wissenschaftlichen Kriterien ausgewählt und geordnet wurden, bezeichnet (Scherer 2014: 3). In der hier vorliegenden Untersuchung handelt es sich um Texte, die virtuell zu Verfügung standen. Zumeist als PDF oder in Einzelfällen als Websitebasiertes Produkt der Schriftsprache.

werden (Gür-Şeker 2014: 586). Der Aufbau eines eigenen Korpus als Untersuchungsgegenstand orientierte sich an der Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse, weshalb modellhafte Sprecher*innenpositionen – verschiedenste institutionalisierte Gruppen und Diskurskoalitionen mit transnationalem Wirken – der Global Governance-Architektur im Bildungsbereich zu einzelnen Textkorpora aufbereitet wurden, um letztendlich ein geschlossenes Gesamtdiskurskorpus zu bilden. Wie Glasze verdeutlicht, geht es vor der Zusammenstellung des Diskurskorpus darum, Überlegungen anzustellen, bezüglich welcher Kriterien die Bedeutungskonstitutionen untersucht und verglichen werden sollen. Wie er weiter ausführt, hat dies Auswirkungen darauf, wie das Korpus aufgeteilt bzw. segmentiert wird (Glasze 2013b: 104).

In der vorliegenden Diskursanalyse geht es darum, die Bedeutungskonstitutionen unterschiedlicher Sprecher*innenpositionen der GB und ihre Macht über Inklusion und Exklusion im Zuge ihrer globalen Bildungsbestrebungen in einem festgelegten Abschnitt zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu untersuchen. Laut Glasze ist es wichtig bei einem sich wechselnden Merkmal auf dem der Fokus liegt, die anderen Merkmale der Texte konstant zu halten (ebd.: 104f). Deshalb wurde bei der Auswahl der Texte darauf geachtet, dass es sich bei der Zusammenstellung um ein zeitlich homogenes Korpus handelt, zusammengesetzt aus Texten unterschiedlicher Sprecher*innenpositionen im Bereich GB aus unterschiedlichen Ebenen der Architektur der Global Governance-Architektur. Jedes Teilkorpus des Diskurskorpus setzt sich wiederum aus einer homogenen Sprecher*innenposition zusammen.

Die Zusammenstellung der ausgewählten Sprecher*innenposition stellt eine höchstmögliche Vielfalt der Handlungsebenen der inter- und transnational agierenden Akteur*innen innerhalb der Global Governance-Architektur dar. Die Vielfalt der hier vorgestellten Handlungsebenen GB orientiert sich an den allgemeinen Ausführungen Dirk Messners zur Architektur der Global Governance (Messner 1999: 13), die als ein Modell gelesen werden kann, welches als Vorlage zur Auswahl bildungsgestalterischer Akteur*innen im globalen Maßstab für das Diskurskorpus angesehen werden kann. Im Anschluss an dessen Ausführungen wurden Bildungsakteur*innen, die auf den jeweiligen Ebenen agieren – von der Ebene der UN, der Global Private Player bis hin zur internationalen und lokalen Zivilgesellschaft – ausgewählt. Diese stehen exemplarisch für mindestens eine hier diskursrelevante Sprecher*innenposition der jeweiligen Ebene in der Architektur der Global Governance. Mit der Integration mindestens einer diskursrelevanten Sprecher*innenposition von vier verschiedenen Handlungsebenen soll die Repräsentativität verschiedener Handlungsebenen modellhaft in dem untersuchten Diskurskorpus gewährleistet werden. Dies geht auf die Anmerkungen Gür-Şekers zurück, die betont, dass ein Diskurskorpus repräsentativ ist, wenn »weder wesentliche Diskurskomponenten fehlen, noch […] bestimmte Komponenten überbetont werden.« (Gür-Şeker 2014: 593) Kritierien dafür sind, dass diskursrelevante Texte das Korpus prägen sowie eine Vielfalt an Sprecher*innenpositionen vorhanden ist (ebd.: 593).

Es ist somit versucht worden einen modellhaften synchronen[6] diskursanalytischen Schnitt durch die Architektur der neuen globalen bildungsgestalterischen Arena zu ziehen. Dass diese Auswahl in Rückbezug auf Siegfried Jägers Anmerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen nicht erschöpfend sein kann, ergibt sich aus seiner Anmerkung zur Gewinnung verlässlichen Materials (Jäger 2012: 123). Er führt aus, dass »das gesamtgesellschaftliche Archiv […] ›in seiner Totalität nicht beschreibbar‹ […]« ist, sondern es geht vielmehr darum »dieses Geflecht analytisch zu entwirren und in all seinen Verästelungen genau zu beschreiben«, um es danach untersuchen zu können (ebd.: 123). Dies, wie er hervorhebt, »ist weder für eine bestimmte aktuelle Gesellschaft insgesamt möglich und erst recht nicht für diachrone Gesellschaftsanalysen« (ebd.: 123). Obwohl es sich in dem vorliegenden Forschungsvorhaben um eine synchrone Analyse zu Beginn des 21. Jahrhunderts handelt, erhebt die hier getroffene Auswahl nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, geschweige denn den Anspruch auf die Totalität seiner Aussagen. Die Begründungen für die genauere Auswahl der spezifischen Sprecher*innenpositionen als analytischer Zugang zum Diskurs werden im Kapitel 6.3 zum Forschungsdesign genauer vorgestellt.

Mit der Untersuchung sollen Erkenntnisse erzielt werden können, die darüber Aufschluss geben, wie im Diskurs der GB mit den wesentlichen Herausforderungen der gegenwärtigen Globalisierung – der wachsenden globalen Ungleichheit und der zunehmenden ökologischen Verwüstung – umgegangen wird. Damit, wie Jäger anmerkt, Diskursanalysen in Bezug auf die Materialfülle bewältigbar bleiben, wird sich, wie in der hier vorliegenden Arbeit der Fall, »auf einen stark eingegrenzten Problembereich und einen überschaubaren historischen Zeitraum« konzentriert (Jäger 2012: 126). Der zeitliche Ausgangspunkt aller ausgewählten Dokumente der lexikometrischen Analyse setzt deshalb im Jahr 2012 an und erstreckt sich zur Erfassung des Diskurses bis zum Jahr 2018. Der angesetzte Zeitraum von 2012 bis 2018 ist als ein Ausschnitt zu begreifen, in dem die historisch-politischen Herausforderungen, die durch die in Kapitel 2 beschriebene postkolonial-neoliberale Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstanden sind, bereits in die diskursive Formation internationaler Gestaltung GB eingeflossen sind und sich damit die Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Herausforderungen einer wachsenden globalen Ungleichheit und der globalen ökologischen Verwüstung im Diskurs GB bereits untersuchen lässt.

Bei der Zusammenstellung des hier untersuchten Diskurskorpus im Arbeitsfeld Globaler Bildung muss nach Gür-Şeker in Anlehnung an Teubert von einem *thematisch orientierten Korpus* gesprochen werden, für das einige wichtige Grundlagen erfüllt sein müssen (Gür-Şeker 2014: 585f). Dazu wurde durch die Festlegung bestimmter Parameter ein Diskurs der GB anhand eines Korpus konstituiert. Die für die hier vorliegende Forschung bedeutsamen Parameter waren das Thema, der Zeitraum, das Areal, die

6 Unter einer synchronen Diskursanalyse wird nach Margarete Jäger und Siegfried Jäger diejenige verstanden, die einen »synchronen Schnitt« durch den Diskursstrang zieht und damit eine »gewisse (endliche) Bandbreite« hat. Solch ein Schnitt bezieht sich auf die Sagbarkeiten zu einem bestimmten »Zeitpunkt«. Wie sie betonen, kann auch eine »Zeitdauer« als »Zeitpunkt« fungieren, wenn dieser z.B. die Dauer eines historisch wichtigen Ereignisses oder einer politischen Auseinandersetzung umfasst (Jäger/Jäger 2007: 26).

Veröffentlichungsform sowie die intertextuelle Beziehung dieser Texte, des hier vorgestellten Diskurskorpus, zueinander. Nachfolgend wird spezifiziert, wie diese einzelnen Parameter in dem hier vorliegenden Korpus angewandt wurden:

- Thema: Analyse der diskursiven Formation Globaler Bildung in den Global Governance-Strukturen insbesondere hinsichtlich der Verhandlung der Themen globale Ungleichheit und ökologische Verwüstung
- Zeitraum: 2012–2018
- Areal: Querschnitt durch die Architektur der Global Governance im Bereich Globaler Bildung auf der didaktischen Ebene internationaler Bildungsgestaltung und -legitimation
- Veröffentlichungsform: Strategie- und Konzeptpapiere, Berichte, Programme sowie bildungstheoretische und -praktische Beiträge des Bereichs als PDF-Dokumente
- Intertextuelle Beziehung: Strategie- und Konzeptpapiere im Feld Globaler Bildung, die zusammengenommen, ob bewusst oder unbewusst, an der Gestaltung und Legitimation spezifischer Artikulationen Globaler Bildung arbeiten

An den Ausführungen Gür-Şekers orientiert beansprucht die Erstellung dieses thematisch orientierten Korpus nicht, dass damit die Vollständigkeit des Diskurses der GB abgebildet wird. Vielmehr geschieht dies mit dem Bewusstsein, dass es sich dabei nur um einen Diskursauschnitt handelt und der Diskurs sich darin nicht erschöpft (Gür-Şeker 2014: 586). Im Rückgriff auf Fritz Herrmanns spricht Gür-Şeker auch von einem »konkreten Korpus«, was bedeutet, dass solcherlei Diskursanalysen lediglich auf jener Auswahl von Daten basieren, die der Analyse zugrundeliegen. Damit der Aufbau begonnen werden konnte, mussten zudem noch einige Fragen wie die »Verfügbarkeit der Texte bzw. Daten, Textsorte, Größe der Texte und Umfang der gespeicherten Elemente, d.h. Textfragmente oder komplette Texte« geklärt werden (ebd.: 590):

- Verfügbarkeit: Auf der Ebene der Verfügbarkeit, handelt es sich um digitale Dokumente, die im Internet auf der Website der ausgewählten Organisationen, die hier als Sprecherpositionen den Ausgangspunkt für die lexikometrischen Untersuchungen bildeten, verfügbar waren. Es konnte damit auf bereits elektronisch verfügbare Daten zurückgegriffen werden.[7]
- Format: Das Format der für die diskursanalytische Untersuchung ausgewählten Quellen ist hauptsächlich ein PDF-Format. Eine Ausnahme stellen die beiden Ausgaben des Jahres 2012 der Zeitschrift Adult Education and Development dar, welche nur als Webtext vorhanden waren, sodass die Texte in eine TXT-Datei überführt wurden (DVV-International 2012a, 2012b).
- Textsorte: Bei den ausgewählten Materialien für die lexikometrische Untersuchung handelt es sich im Hinblick auf die Textsorte zumeist um Strategie- und Konzeptpa-

7 Wie Noah Bubenhofer bereits festgestellt hat, hat das World Wide Web zum Bau eines eigenen Korpus in lexikometrisch oder korpuslinguistischen Verfahren immer mehr an Bedeutung gewonnen, da hier der Möglichkeit an Quellen für das Korpus zu kommen, keine Grenzen gesetzt sind (Bubenhofer 2006a: o.S.).

piere, Berichte und Programme sowie bildungstheoretische und -praktische Beiträge des Bereichs GB der jeweiligen Sprecher*innenpositionen, die die von ihnen vertretene organisationsphilosophische Ideologie ihrer Bildungsbestrebungen darstellen. Ebenso hielten auch zwei Zeitschriften Einzug in die lexikometrischen Untersuchung, da sie die Textsorte sind, mit der auf der Ebene der Bezugs-Wissenschaft in den Diskurs der GB interveniert wird. Sie alle stellen Dokumente dar, mit denen analysiert werden kann, wie die unterschiedlichen Sprecher*innenpositionen ihre Vorstellungen von GB als Antwort auf die Herausforderungen der gegenwärtigen Globalisierung artikulieren.

- Umfang der Texte: Zur lexikometrischen Untersuchung der Texte wurde sich auf die Hauptteile der Dokumente konzentriert, d.h. es wurde alles entfernt, was nicht zum eigentlichen Text gehört. Iris Dzudzeck, die sich ebenso lexikometrischer Verfahren bedient, zählt dazu das Inhaltsverzeichnis, alle Kopfzeilen, Zahlen, alphabetische Nummerierungen und einzeln stehende Buchstaben (Dzudzek 2013: 74). Weiterhin wurden Grafiken, Tabellen und Koordinatensysteme entfernt, da diese nicht in Textstrukturen überführt werden konnten, aus denen sich in der Umwandlung ins TXT-Format, die zuvor im gelayouteten Dokument vorhandene Sinnstruktur für lexikometrische Untersuchungen hätte erschließen können. Lexikometrische Programme können in der Regel nur Wörter auswerten und keine Grafiken.

Genaue Informationen über die Zusammensetzung der Korpora zur lexikometrischen Untersuchung im Rahmen der hier vorgelegten Fallstudie, welche Größe sie jeweils umfassen und welche spezifischen Sprecherpositionen zu einem Teilkorpus zusammengefasst worden sind, wird in Kapitel 6.3 dargelegt.

5.2.3 Methoden lexikometrischen Arbeitens mithilfe des Programms Lexico 5

Lexico[8] ist ein Programm für lexikometrische Verfahren, welches zur automatisierten Auswertung von Textkorpora verwendet wird. Es stellt verschiedenste Funktionen zur Lexikometrischen Analyse bereit. So lassen sich Frequenz-, Konkordanz- und Kookkurrenzanalysen sowie Analysen zu den Charakteristika eines Teilkorpus durchführen (Fracchiolla et al. 2004: 5; Dzudzek 2013: 74). Darüber hinaus kann das Programm auch grundlegende Aussagen zu einem Korpus ermitteln, wie z.B. die absolute Anzahl

8 Lexico wurde von Cédric Lamalle, William Martinez, Serge Fleury und André Salem an der »Université de Sorbonne nouvelle – Paris 3« entwickelt. Die erste Version von Lexico wurde 1990 veröffentlicht. Seitdem wurde das Programm konstant weiterentwickelt (Fracchiolla et al. 2004: 5). Gegenwärtig ist bereits die fünfte Version des Programms verfügbar, welche auf der Website Lexicos heruntergeladen werden kann. Für das Programm gibt es unterschiedliche Nutzungsbestimmungen. In den meisten Fällen muss für die Nutzung des Programms eine Lizenz erworben werden, jedoch steht das Programm für Studierende oder Wissenschaftler*innen ohne institutionelle Anbindung zur kostenfreien Nutzung zur Verfügung. Der Wortlaut der Nutzungsbestimmungen dazu im Original: *Règles d'utilisation de Lexico 3.6 et de Lexico 5.beta: Si vous êtes un étudiant ou un chercheur isolé : vous pouvez télécharger les logiciels et les utiliser gratuitement pour votre travail. Notez que si un jour une des institutions à laquelle vous appartenez décidait d'acquérir une ou des licences, cela nous aiderait considérablement à développer nos logiciels.*

der Okkurrenzen,[9] die helfen die Größe eines Korpus zu bestimmen, die Anzahl der unterschiedlich benutzten Wörter sowie *Hapax Legomena*[10] (Dzudzek 2013: 74).

Für die computergestützte korpuslinguistische Untersuchung mussten die Texte aufbereitet werden. Dazu wurden die unterschiedlichen Dateiformate der Texte, zumeist PDF- und DOC-Dateien, computergestützt[11] in TXT-Formate überführt (Fracchiolla et al. 2004: 9). Für die lexikometrische Analyse wurde sich für die Benutzung des Programmes *Lexico 5*[12] entschieden. Über die Formatierung in das TXT-Format hinaus verlangt das Programm Lexico 5 einen weiteren Formatierungsschritt der Texte. In lexikometrischen Studien werden Frequenzen verschiedener Textformen in verschiedenen Teilen des Korpus miteinander verglichen. Damit solch ein Vergleich möglich wird, müssen die einzelnen Texte mit *tags*[13] versehen werden, sodass die logische Struktur des Korpus durch das Programm nachvollzogen werden kann (Fracchiolla et al. 2004: 11). Darüber hinaus wurden die einzelnen Absätze im Text markiert. Dies dient dazu die relativen Distanzen zwischen den Wörtern und Wortfolgen in großen Textmengen genauer auslesen zu können. Die Markierungen wurden für Lexico mithilfe des Zeichens »§« am Beginn jedes Absatzes gesetzt. Dieses stellt die vorgegebene Key-Form für Lexico dar. (Fracchiolla et al. 2004: 12) Die gesamten Textdokumente wurden zudem in Kleinschreibung umgewandelt. Wie Dzudek betont, kann so sichergestellt werden, dass gleiche Wörter, einmal in Groß- und in Kleinschreibung nicht differenziert betrachtet werden. Die großgeschriebenen Wörter von den kleingeschriebenen Wörtern im Korpus zu unterscheiden wird deshalb nicht als sinnvoll erachtet (Dzudzek 2013: 75).

5.2.3.1 Frequenzanalyse

Um sich aus synchroner Perspektive dem Diskurs der GB in den Global Governance-Strukturen anzunähern, wurden Frequenzanalysen mit den Teilkorpora der jeweiligen Sprecher*innenpositionen der Architektur der Global Governance durchgeführt, so dass mögliche Teilformationen des Diskurses entlang unterschiedlicher Sprecher*innenpositionen aufgedeckt werden können. Frequenzanalysen bieten die Möglichkeit absolute

---

9 »Okkurrenzen bezeichnet das Vorkommen einer sprachlichen Form wie Wörter oder Satzzeichen.« (Glasze 2013b: 130)

10 Dies sind Textelemente, die nur einmal im Text vorkommen, womit sie einen Hinweis über Wortneubildungen im Korpus ausdrücken.

11 Hierzu bieten sich Websites an, die diese Funktion bis zu einer bestimmten Größe kostenfrei übernehmen. Es ist jedoch mit Vorsicht vorzugehen, da diese zum größten Teil nicht fehlerfrei funktionieren.

12 Auch wenn noch weitere mögliche Programme zur korpuslinguistischen Analyse bereit stehen, so ist der Vorteil dieses Programmes, dass es für Individualforschende kostenfrei zur Verfügung steht und zum anderen noch wichtigeren Punkt als einziges korpuslinguistisches Programm die Möglichkeit hat, auch *segment repetes (auch N-gramme genannt)* zu analysieren. Dies ist von Vorteil, da in der vorliegenden Analyse des Diskurses Wortverbindungen wie »sustainable developement« oder »global citizenship« eine wichtige Rolle spielten. Die Möglichkeit nur die Häufigkeit einzelner Worte nachvollziehen zu können, würde dem Anspruch der Forschung nicht gerecht werden.

13 Für die Aufbereitung der Texte wurde sich für die *tags* Sprecher*innenposition, Jahr und Nummer der Ausgabe entschieden. Die dadurch entstandene Textgrammatik sieht beispielhaft wie folgt aus: Sprecherposition UNESCO = <actor=UNESCO>/Jahr 2015= <year=2015>/81. Nummer der Ausgabe = <number=81>

oder relative Häufigkeiten charakteristischer Wortformen in einem bestimmten Teilkorpus nachvollziehen zu können. Unter charakteristischen Wortformen werden bei Lexico einzelne Wörter, aber auch sogenannte *repeated segments* verstanden. *Repeated segments* sind häufig miteinander auftauchende Wortfolgen (Fracchiolla et al. 2004: 21). Es können so Hinweise für die Feinanalyse gefunden werden. Lexico ermöglicht es die Frequenzen von Textelementen in absoluten oder relativen Häufigkeiten eines Korpus zu errechnen. In dem hier vorliegenden Verfahren wurde sich für die Betrachtung der relativen Häufigkeit entschieden, da hier die Größe des Teilkorpus nicht zum entscheidenden Kriterium der Frequenz gemacht werden soll. Bei der Analyse absoluter Häufigkeiten wäre das Problem, dass ein Teilkorpus mit großer Textmenge historisch bedeutender erscheinen würde als kürzere Texte (Dzudzek 2013: 75). Frequenzanalysen können aber nur eine erste Annäherung an mögliche Teilformationen des Korpus darstellen. Die Häufigkeit eines Textelements in einem Korpus oder Teilkorpus ist noch kein valider Beweis für seine Bedeutung für den Diskurs, wie Dzudek betont (ebd.: 75). Um die Relevanz der Textelemente für den Diskurs näher zu bestimmen wird eine weitere formale Methode herangezogen.

5.2.3.2 Characteristic Element Diagnostic

Eine weitere wichtige Methode zur Bestimmung relevanter Textelemente stellt die Untersuchung der »Spezifität der Verknüpfung lexikalischer Elemente« dar (Glasze 2008: 200), nach Lebart, Salem und Berry auch als Characteristic Element Diagnostic, kurz *ced* bezeichnet (Lebart/Salem/Berry 1998: 129). Es handelt sich dabei um eine Methode, die nach Lebart/Salem/Berry aus der klassischen statistischen Analyse für die Textanalyse adaptiert wurde. Mithilfe von Characteristic Element Diagnostic (CED) kann gezeigt werden, welche lexikalischen Formen in einem Teil des Korpus verglichen mit dem Gesamtkorpus bzw. mit einem anderen Teilkorpus besonders charakteristisch sind (Lebart/Salem/Berry 1998: 129; Glasze 2013b: 107). Die Charakteristik, die zugleich ein Ausdruck für die Bedeutsamkeit eines Textelements in einem bestimmten Teilkorpus sein kann, geht dabei auf das Maß der Wahrscheinlichkeit zurück, mit der ein lexikalisches Element in einem Teilkorpus auftritt. Die Methode der CED eignet sich deshalb z. B. dazu festzustellen, wie spezifisch ein lexikalisches Element für einen Teilkorpus ist und diese mit anderen Teilkorpora zu vergleichen. Dadurch kann festgestellt werden, ob die Begriffe von allen Teilkorpora geteilt werden oder spezifisch für einen bestimmten Teil des Diskurskorpus sind. Damit können Hinweise zu möglichen Knotenpunkten oder über von bestimmten Sprecher*innenpositionen häufig verwendete Elemente gewonnen werden.

Gemäß Dzudek (Dzudzek 2013: 75f), die sich auf Lebart et al. (Lebart/Salem/Berry 1998: 130–136) bezieht, liegt dem Verfahren der CED eine Wahrscheinlichkeitsfunktion zugrunde. Sie dient dazu, zu bestimmen, ob die Textelemente, die in einem Textabschnitt vorkommen, charakteristisch für diesen Textabschnitt sind. Zur Ermittlung der Charakteristik wird »aus der absoluten Häufigkeit eines Textelements im Gesamtkorpus, der Gesamtzahl aller im Korpus vorkommenden Textelemente sowie der Gesamtzahl aller in einem Teilkorpus vorkommenden Textelemente die Wahrscheinlichkeit bestimmt, mit der ein bestimmtes Textelement in einem Teilkorpus vorkommt.« (Dzudzek 2013: 75f)

Lexico 5 ermittelt die Charakteristik computerbasiert in dem »aus dem Verhältnis zwischen der Häufigkeit des Wortes und der Gesamtzahl aller Wörter im Korpus die Wahrscheinlichkeit für eine bestimmte Frequenz des Wortes in einem Teil des Korpus berechnet«[14] wird (Glasze 2013b: 110). Die Charakteristik des Vorkommens eines bestimmten Textelements wird bei Lexico 5 als »negativer Exponent der Zehnerpotenzen dieser Wahrscheinlichkeiten« angegeben. Diese treten in der Form 10^{-x} auf und werden bei Lexico als Spezifität bezeichnet[15] (ebd.: 110). Der Exponent ist ein Ausdruck für »die Größe der Abweichung des charakteristischen Wortes von einer zufälligen Verteilung des Wortes im Korpus« (Dzudzek 2013: 76). Mithilfe der Spezifitäten lassen sich somit Aussagen darüber treffen, »welche Wörter bzw. Wortfolgen in einem Teilkorpus im Vergleich zum Gesamtkorpus spezifisch häufiger bzw. seltener vorkommen.« (Glasze 2013b: 110)

Bei CED wird nur der Exponent als Maß der Spezifität aufgeführt (Lebart/Salem/Berry 1998: 134; Dzudzek 2013: 76). Nun gibt der Exponent grundlegend nur an, ob ein Begriff charakteristisch für einen Textabschnitt ist oder nicht. Es gibt jedoch zwei unterschiedliche Varianten inwiefern der Gebrauch eines Begriffs in einem Abschnitt charakteristisch sein kann. So besteht die Möglichkeit zum einen der Über- und zum anderen der Unterrepräsentation des Wortes oder der Wortfolgen in einem Abschnitt. Zur Unterscheidbarkeit beider Fälle wurde die CED um eine Möglichkeit der Unterscheidung erweitert. Die Unterscheidung wird durch ein Plus- bzw. Minuszeichen vor dem Exponenten ausgedrückt. Laut Dzudek (2013: 77), gibt ein Pluszeichen vor dem Exponenten ein »positiv charakteristisches Textelement« an. Hiermit wird zum Ausdruck gebracht,

14 Laut Lebart/Salem/Berry (1998: 130–136) wird für die Berechnung auf einen Wahrscheinlichkeitstest unter einer hypergeometrischen Verteilung mit den Variablen »Gesamtzahl der Okkurrenzen des Gesamtkorpus«, »Okkurrenzen des bestimmten Wortes bzw. der Wortfolge im Gesamtkorpus« und »Gesamtzahl der Okkurrenzen im Teilkorpus« zurückgegriffen (Glasze 2008: 202). Dazu wird errechnet, wie wahrscheinlich der Fall ist, dass wenn ein bestimmtes Textelement y-mal im Gesamtkorpus und x-mal im Teilkorpus vorkommt, »genau diese Situation bei einem Wahrscheinlichkeitstest unter einer hypergeometrischen Verteilung eintritt.« (Dzudzek 2013: 76) Die Grundannahme so Dzudek weiter, die dahinter steht ist, dass wenn der dabei herauskommende »Wahrscheinlichkeitswert mittels einer hypergeometrischen Verteilung beschrieben werden [kann], […] das Auftauchen des Textelements in dem Teilkorpus zufällig ist. Weicht die Wahrscheinlichkeit von der Funktion [der hypergeometrischen Verteilung jedoch] signifikant ab, so ist das Auftreten des Textelements für das entsprechende Teilkorpus charakteristisch.« (ebd.: 76) Folglich kann festgehalten werden, dass je größer die Wahrscheinlichkeit ist, desto eher das Auftauchen des Textelements als zufällig bewertet werden muss. Eine Feststellung die andersherum ebenso gilt: Je kleiner die Wahrscheinlichkeit, desto eher die Annahme, dass das Textelement nicht zufällig im Teilkorpus auftaucht und deshalb als äußerst charakteristisch für das Teilkorpus eingestuft werden muss (ebd.: 76).

15 Glasze (2008: 202) hebt hervor, dass in den Sozialwissenschaften vielfach mit einem Signifikanzniveau von 5 % oder 1 % gearbeitet wird, was bedeuten würde, dass ein charakteristisches Textelement 5 bzw. 1 mal in 100 Textelementen auftreten müsste. Allerdings ist solch ein signifikantes Vorkommen von Textelementen aufgrund der Größe des allgemein verwendeten Wortschatzes unrealistisch (s. auch Dzudek 2013: 76). Die empirisch gefundenen Wahrscheinlichkeiten sind gemäß Glasze bei lexikometrischen Verfahren, zumeist um ein Vielfaches kleiner als 10^{-5} . Dzudek (2013: 76) fügt dem ganzen deshalb hinzu, dass im Rahmen von Characteristic Element Diagnostics nur der Exponent als Maß der Spezifität angegeben wird.

dass es sich dabei um ein Textelement handelt, welches in dem entsprechenden Teilkorpus besonders häufig vorkommt und demnach als explizit charakteristisch zu deuten ist. Im Gegensatz dazu weist ein Minuszeichen vor dem Exponenten auf ein »negativ charakteristisches Textelement« hin, was wiederum darauf verweist, dass das Textelement in dem entsprechenden Teilkorpus ausgesprochen selten auftritt. Mit dem Zeichen + oder – vor dem Exponenten wird demnach, wie Dzudek noch einmal zusammenfasst, der »über- bzw. unterdurchschnittliche Gebrauch eines Wortes in einem Teilkorpus im Verhältnis zum Gesamtkorpus« angezeigt (Dzudzek 2013: 77).

In der hier vorliegenden Analyse werden ausschließlich »positiv charakteristische Textelemente« in die Untersuchung einbezogen. Dies wird damit begründet, dass eine relative Überrepräsentation eines Begriffes in einem bestimmten Abschnitt eher darauf schließen lässt, dass es sich um einen Begriff handelt, der die Funktion eines den Diskurs charakterisierenden Textelements in dem entsprechenden Abschnitt übernimmt. Im Sinne von Laclau und Mouffe kann damit auch eher davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um einen charakteristischen Begriff handelt, der durch seinen häufigen Gebrauch in die hegemoniale Ordnung als Knotenpunkt mit eingeflossen ist (Glasze 2008: 203). Darüber hinaus ist für lexikometrische Verfahren in Diskursanalysen noch kein festgelegtes Signifikanzniveau bestimmt worden, d.h. ein Niveau, ab dem es sich verbindlich um ein charakteristisches Element handelt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde das Signifikanzniveau auf mindestens 10^{-10} bzw. $X \geq 10$ festgelegt (orientiert an: Glasze 2008: 202). Damit sollte sichergestellt werden, dass zum einen genügend Elemente im vorhinein aussortiert werden, um eine adäquate Feinanalyse zu ermöglichen und zum anderen trotzdem noch ausreichend Elemente zur Verfügung stehen, um eine anspruchsvolle Analyse zu ermöglichen. Ein weiteres Kriterium, welches in die Auswahl charakteristischer Elemente einfloss, auch wenn sie sich oberhalb des festgelegten Signifikanzniveaus befinden, ist, dass es sich bei den ausgewählten nicht um beliebige Elemente handelt. Vielmehr ist entscheidend, dass es Elemente sind, die keine reine Selbstreferentialität der Sprecher*innenposition, die untersucht wurde, darstellen, sondern inhaltlich auf das Phänomen der GB bezogen sind.

5.2.3.3 Kookkurrenzanalysen

Für diskursanalytisch orientierte Arbeiten bieten sich neben den Frequenzanalysen und den Analysen der Charakteristika eines Teilkorpus, auch die Analyse von Kookkurrenzen für eine an Laclau und Mouffe orientierte empirischen Untersuchung an (Glasze 2013b: 106ff; Mattissek 2007: 89–92). Ähnlich wie die »Fixierung von Knotenpunkten« in der Theorie Laclaus und Mouffes stellen Lothar Lemnitzer und Heike Zinsmeister fest, dass der Kontext eines Textelements für die Generierung von Sinn und den Sprachgebrauch von zentraler Bedeutung sind und nicht abstrakte sprachliche Regeln (Lemnitzer/Zinsmeister 2006: 145ff; s. auch Dzudzek 2013: 79). Daran anschließend bietet sich deshalb für eine an Laclau und Mouffe anschließende Untersuchung auch »die Analyse empirisch vorliegender Kontexte, wie sie in Texten vorzufinden sind« an (Dzudzek 2013: 79). Wie Dzudek bezugnehmend auf Lemnitzer und Zinsmeister erklärt, wird unter »Kontext« die Summe der unmittelbaren Rahmenbedingungen einer Aussage als das Bezugssystem verstanden, »innerhalb dessen einer Äußerung eine Funktion zukommt« (ebd.: 79).

Zur empirischen Umsetzung der Untersuchung des Kontextes von Schlüsselbegriffen bieten sich *Kookkurrenzanalysen* an. Im Rahmen von diskursanalytischen Arbeiten, vor allem einer Arbeit wie sie hier in Anlehnung an Laclau und Mouffe ausgeführt wird, bilden sie einen weiteren nützlichen Schritt der Analyse. Mit Kookkurrenzanalysen ist es möglich, die Spezifität zu ermitteln, mit der bestimmte Textelemente miteinander verknüpft sind. Kookkurrenzen werden deshalb auch als »das gemeinsame Vorkommen zweier Wörter in einem gemeinsamen Kontext betrachtet« (Lemnitzer/Zinsmeister 2006: 147). Zur Umsetzung dieses Analyseschritts wird eine festgelegte Umgebung um bestimmte Schlüsselwörter herum extrahiert und nach dem Kriterium untersucht, welche Wörter mit einer überzufälligen Häufigkeit um das Schlüsselwort auftauchen. Die Umgebung des jeweiligen Schlüsselwortes ist durch eine vordefinierte Anzahl an Satzzeichen definiert, die im Korpus vor und nach dem entsprechenden Textelement verzeichnet sind (Dzudzek 2013: 79f). Diese Methode ermöglicht es herauszufinden, in welchem Teilkorpus, welche Begriffe in einen gemeinsamen Kontext gestellt werden. In Bezug auf die Theorie Laclaus und Mouffes lassen sich damit Aussagen über die »Differenz- und Äquivalenzbeziehungen« der lexikalischen Elemente zueinander treffen (ebd.: 80).

Bevor mit den Kookkurrenzanalysen begonnen werden kann, müssen sogenannte Schlüsselbegriffe freigelegt werden, um welche herum die Analyse von Kookkurrenzen angesetzt werden. Mithilfe der zuvor absolvierten CED werden die charakteristischen Begriffe des Diskurskorpus freigelegt, um welche stichprobenhaft Kookkurrenzanalysen durchgeführt werden, um Vermutungen über charakteristische Begriffe bestätigen zu können. In der hier vorliegenden Arbeit bezog sich die CED vor allem auf die Identifizierungen der einzelnen Sprecher*innenpositionen mit bestimmten charakterischen Begriffen. Da die charakteristischen Begriffe in Anlehnung an Laclau und Mouffe sogenannte Knotenpunkte darstellen, sollen nun mithilfe der Kookkurrenzanalyse die signifikanten Äquivalenz- und Differenzbeziehungen zu anderen Textelementen bestimmt werden, um besser ihre »temporären Fixierungen« als Knotenpunkte des Diskurses verstehen zu können (Glasze 2013b: 82f).

Es handelt sich um signifikante Kookkurrenzen in Beziehung zu den Schlüsselbegriffen, wenn »deren Vorkommen deutlich die Wahrscheinlichkeit eines zufälligen Zusammentreffens übersteigen« (Scherer 2014: 48). Da es sich bei einem signifikanten gemeinsamen Auftreten i.d.R. um sinnvolle bedeutungsgenerierende Kookkurenzen handelt, wird auch von Kollokationen gesprochen (ebd.: 48). Von einer äußerst deutlichen Wahrscheinlichkeit des Zusammentreffens kann gesprochen werden, wenn der in Kookkurrenz auftauchende Begriff, ebenso einen signifikanten CED-Wert aufweist.[16] Je größer der CED-Wert, der in Kookkurrenz auftauchenden Worte, desto wahrscheinlicher ist es folglich, dass die beobachtete Häufung dieser Begriffe in den Aussagen des transnationalen Diskurses Globaler Bildung statistisch signifikant (d.h. überzufällig) ist (Dzudzek et al. 2009: 246).

Den Ausgangspunkt für die Umsetzung der Kookkurrenanalysen stellen demnach die mit dem Programm Lexico gewonnen lexikometrischen Daten aus der CED dar.

16 Dies gilt insbesondere für die Kookkurrenz des charakteristischen Begriffs *citizenship* und seine antagonistischen Elemente *violence* und *discrimination* im Korpus der UNESCO (siehe Tab. 4).

Durch diesen Verfahrensschritt werden für jedes Teilkorpus, mögliche signifikante charakteristische Begriffe herausgearbeitet. Jedes Teilkorpus besteht in der hier vorliegenden Untersuchung aus je einer spezifischen Sprecher*innenposition, welche wiederum als modellhaftes Beispiel einer Sprecher*innenposition der GB in der Global Governance-Architektur ausgewählt wurde, womit deren Grad der Institutionalisierung auch im engen Zusammenhang mit der Materialität der sprachlichen Artikulationen steht.[17] Zur Umsetzung der Kookkurrenzanalysen kann auch die Bildung von sogenannten Konkordanzen,[18] um die erarbeiteten »Keywords«[19] sehr hilfreich sein, da sie helfen auf Grundlage der besser ersichtlichen Kontextinformationen schneller musterhaftes gemeinsames Vorkommen erkennen zu können. Für jede Sprecher*innenposition des Diskurskorpus können so häufig wiederkehrende Kookkurrenzen, welche im Zusammenhang mit den charakteristischen Begriffen des Diskurses GB stehen, auf der Basis von Häufigkeiten quantitativ gestützt – anders gesagt: auf Basis der Materialität lexikalischer Zeichen – relativ zügig ermittelt werden. Die hier gewonnenen Erkenntnisse werden mit in die Feinanalyse am Ende der Untersuchung aufgenommen, da hier bereits Hinweise für die Qualität der Beziehungen der Schlüsselbegriffe mit anderen Elementen sichtbar werden.

---

17 Man kann in diesem Sinne auch von einer »mehrdimensionalen Materialität des Diskurses« sprechen, denn die »Materialität des Diskurses« besteht nicht nur in der Materialität der Zeichen, sondern auch in dem Grad der Institutionalisierung, mit dem die lexikalischen Zeichen in der Welt in den Umlauf gebracht werden.Wie bereits unter 3.2.1 zur »pädagogischen Globalisierung« erwähnt, gehören dazu eben auch die Macht über Ressourcen und Mittel über Publikationsstrukturen und -kanäle zu verfügen und Chancenmöglichkeiten in diesen zu veröffentlichen. Je höher der Grad der Institutionalisierung einer institutionalisierten Gruppe ist, desto höher ist zumeist auch die Verfügungsmacht über Ressourcen und Chancenermöglichungen.

18 Als Konkordanz werden sogenannte Listen bezeichnet, »die alle Vorkommen eines ausgewählten Wortes – oder auch Wortfolgen – in seinem Kontext« zeigen (Glasze 2013b: 107). Diese deshalb sogenannten *keywords in context* oder in Kurzform auch KWIC genannt, werden in der Regel in der Analyse zeilenweise dargestellt. Das Schlüsselwort, welches als Suchbegriff angegeben wurde wird dazu in der Mitte der Textzeile grafisch hervorgehoben. Links und rechts des Begriffs wird der ausgewählte Kontext der Zeile angegeben. Zudem lassen sich die davor und danach liegenden Konkordanzen auch in der alphabetischen Reihenfolge anordnen, welches die Analyse wesentlich vereinfacht (Lebart/Salem/Berry 1998: 32f; Scherer 2014: 44). Die Analysesoftware Lexico 5, aber auch MAXQDA ermöglichen diese Funktion. So kann mithilfe eines Computerprogramms auf der linken und rechten Seite um das ausgewählte *keyword* herum ein festgelegter Kontext bestehend aus einer vorher festgelegten Anzahl von Zeichen oder Wörtern angezeigt und alphabetisch geordnet werden. Konkordanzen eignen sich deshalb für die Vorbereitung der Kookkurrenzanalyse, aber auch zur Bereitstellung ausgewählter Textpassagen in der qualitativen Interpretation. Jeweils links und rechts der Schlüsselwörter erscheinen anschließend Tabellen mit an das Schlüsselwort angrenzenden Wörtern im Rahmen der jeweils zuvor festgelegten Zahl an Satzzeichen.

19 Scherer spricht bei Keywords auch von sogenannten »Knoten«, wodurch es mit der Theorie Laclaus und Mouffes, die von sogenannten Knotenpunkten sprechen, große Übereinstimmungen gibt (Scherer 2014: 44).

5.3 Analyse narrativer Muster als interpretative Feinanalyse ausgewählter Textpassagen eines offenen Diskurskorpus

5.3.1 Neue Ansätze der Erzählforschung als Analyseansatz

Quantifizierende Verfahren – wie lexikometrisch-korpuslinguistische Verfahren – reichen nach Glasze in der Regel vielfach nicht aus, um die Tiefe der Bedeutung von Texten nachvollziehen zu können, da mit lexikometrischen Verfahren zumeist nur die Verknüpfungen einzelner lexikalischer Elemente nachvollzogen werden können (Glasze 2013b: 113f). Wie er weiter ausführt, bedarf es dazu qualitativer Ansätze, die die vielfältigen Verbindungen und vielschichtigen Relationen von lexikalischen Elementen, welche oberhalb der Wort- und Satzebenen oder häufig sogar oberhalb der Ebene einzelner konkreter Texte auftreten, erfassen können. Für solch einen feinanalytischen Schritt im Rahmen von Diskursanalysen bietet sich dafür das stärker interpretative Kodieren von Elementen und Verknüpfungen an (ebd.: 114). Das Ziel des Kodierens ist es, die »Regelmäßigkeiten im (expliziten und impliziten) Auftreten (komplexer) Verknüpfungen von Elementen in Bedeutungssystemen herauszuarbeiten« (ebd.: 114). Wie Glasze hervorhebt, wird es damit möglich, sich Hinweise auf diskursive Regeln bewusst zu machen. Zur Umsetzung solcher Kodierungsverfahren kommen Techniken der qualitativen Sozialforschung, die im Zuge der Grounded Theory entwickelt wurden (Strauss/Corbin 1996), zur Anwendung. Diese müssen jedoch zuvor noch an die theoretischen Vorannahmen der Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe angepasst werden. Konzeptionell kann das bewerkstelligt werden, indem im Zuge der kodierenden Verfahren auf die Überlegungen der neueren Erzähltheorie zurückgegriffen wird (Glasze 2013b: 114).

Mit dem Begriff »Erzähltheorie werden heterogene Ansätze der Erzählforschung beschrieben, die auf eine systematische Beschreibung der Formen, Strukturen und Funktionsweisen narrativer Phänomene abzielen.« (Nünning/Nünning 2002: 4) Ziel der Erzähltheorie ist es, eine systematische »Darstellung der wesentlichen Elemente des Erzählens und ihrer strukturellen Zusammenhänge« (Stanzel 1995 zit.n. Nünning/Nünning 2002: 4) aufzuzeigen. Ihre Grundlagen hat die Erzähltheorie im russischen Formalismus sowie dem Strukturalismus. Hier stand im Wesentlichen das Interesse an der erzählten Geschichte selbst im Vordergrund, womit das Bemühen einherging »eine möglichst abstrakte, eindeutige und kohärente Metasprache zur Beschreibung der Konstitution, Relationen und Strukturen narrativer Texte zu entwickeln.« (Nünning/Nünning 2002: 6) Mit der Zeit verlagerte sich das Interesse der Erzähltheorie durch die Interventionen Gérard Genette´s (1980), jedoch immer mehr auf Fragen nach der Zeitstruktur und auf die Formen der erzählerischen Wiedergabe (Nünning/Nünning 2002: 7f).

Nünning verdeutlicht, dass die Erzähltheorie seit einigen Jahren nicht mehr die alleinige Domäne des Strukturalismus ist. Vielmehr kann man heute, wenn man über Erzähltheorie bzw. Narratologie spricht, diese Begriffe nur noch im Plural verwenden (Nünning/Nünning 2002: 9ff). So sind mit der Integration neuer Ansätze wie z.B. des Poststrukturalismus, aber auch durch neue Anwendungen und Weiterentwicklungen erzähltheoretischer Kategorien, Modelle, Methoden und Grundbegriffe, durch Frage- und Themenstellungen wie z.B. der *postcolonial-* und *gender*-Forschung, immer mehr die kon-

text- und themenbezogenen Zusammenhänge des Erzählens in den Mittelpunkt der Forschung gerückt (ebd.: 13f). Damit überschreiten sie »zum einen das Erkenntnisinteresse der dominant textzentrierten Narratologie strukturalistischer Provenienz« (ebd.: 13). Auf der anderen Seite sind durch die Untersuchung von Aspekten wie *ethnicity (z.B. postkoloniale Narratologie), class (z.B. marxistische Narratologie), gender (z.B. feministische Narratologie)* »zuvor vernachlässigte, thematische, ethische und ideologische Fragen in den Vordergrund« gestellt worden (ebd.: 13f). Wie Georg Glasze hervorhebt, ist die Öffnung der Erzählforschung parallel zu den Entwicklungen in den Sozialwissenschaften zu betrachten, da hier vermehrt die Konzepte der Erzähltheorie zur Untersuchung nicht-fiktionaler Texte Anwendung fanden (Glasze 2013b: 114).

Wurde zuvor die Erzählforschung größtenteils auf literarische Texte angewandt, entstanden ab den 1980er Jahren eine Vielzahl von Studien, die die Erzählforschung auf weitläufige Bereiche der Gesellschafts- und Sozialforschung[20] ausweiteten. Diese reichen von der Geschichts- über die Policy-, Ungleichheits- und Klimagerechtigkeitsforschung bis hin zu den Gender Studies und den Postkolonialen Studien (bspw. White 1980; Stone 1989; Somers 1994; Birk/Neumann 2002; Viehöver 2004, 2015).

Margarte R. Somers führt aus, dass die neuen Ansätze der Erzählforschung Narrationen als Konzepte sozialer Epistemologien und Ontologien[21] begreifen: D.h., dass diese Konzepte beanspruchen, dass durch Narrationen erst unser Wissen und Sinnverständnis hervorgebracht wird, wodurch unsere soziale Identität und Wirklichkeit konstituiert wird. Egal wer wir sind – ob nun (Sozial-)Forschende oder die Erforschten selbst, Lernende oder Lehrende – alle von uns werden das sein, wozu wir durch Fremd- und Selbstverortungen in sozialen Narrationen, also jenen, die nur kaum von uns allein hervorgebracht wurden, geworden sind (Somers 1994: 606, 615). Die neuen Ansätze der Erzählforschung haben den Anspruch Identitätskonstruktionen im Zusammenhang mit »Artikulationen, Stimme und Handlungsermächtigung« in Abhängigkeit von Situation und Kontext zu analysieren (Birk/Neumann 2002: 121). Dies geht auf eine Weigerung der neuen Ansätze zurück, diese beiden Bereiche als getrennt zu betrachten, da hier ein Verständnis vorliegt, dass davon ausgeht, dass jede Identitätskonstruktion und soziale Wirklichkeit immer auch in unsere Artikulationen über unser Handeln und unsere Handlungsmacht eingeschrieben ist (Somers 1994, 614f) und deshalb die »Identitätskonstruktionen und -zuschreibungen die Grundlage für individuelle sowie kulturelle Selbstbestimmung oder aber Selbstentfremdung« bilden (Birk/Neumann 2002: 119). Soziale Identität ist damit als etwas zu begreifen, das niemals vollendet, vielmehr prozessualdynamisch ist und deshalb kein Wesen, sondern nur temporäre Fixierungen innerhalb

20 Der Einzug der Erzählforschung in den Bereich der Sozialwissenschaften ist nicht ohne langwierige Debatten um die Legimität dessen geschehen, was als Erkenntnis über Handlungsmöglichkeiten gilt. Lange Zeit galt in den Sozialwissenschaften die Ansicht, dass Handeln und Handlungsmacht nur über die Erforschung beobachtbarer sozialer Verhaltensweisen analysiert werden kann. Fragen der Identitätskonstruktion und Ontologie wurden deshalb anderen Disziplinen wie der Spekulativen Philosophie oder Psychologie überlassen (Somers 1994: 615, 1996).

21 Wichtig ist zu erwähnen, dass das nicht immer so war, sondern sich das Verständnis der Erzählforschung gewandelt hat. So gab es eine Verschiebung des Fokus der Erzählforschung von der repräsentativen Ebene hin zur ontologischen Ebene, welche sich dann erst auf die Sozialwissenschaften ausweiten konnte (Somers 1994: 613).

eines Zeitverlaufs hat (Birk/Neumann 2002: 121f). Worum es schließlich der neueren Erzählforschung geht, ist, die Analyse der von Zeit und Raum abhängigen Konstruktion von Identität und die Analyse von Handlungsmacht innerhalb eines zu untersuchenden Feldes zusammenzuführen (Somers 1994: 615; Birk/Neumann 2002: 121).

Es ist dabei jedoch hervorzuheben, dass es sich bei der Konstruktion von Identität immer um Konzepte einer relationalen Konstitution von Identität handelt, da hierbei stets von »einer notwendigen[,] aber letztlich immer unmöglichen Abgrenzung von ›dem Anderen‹ ausgegangen wird« (Glasze 2013b: 115). So gehen die neuen Ansätze der Erzählforschung davon aus, dass »die Konstruktion des Eigenen […] unauflöslich mit der Vorstellung des Anderen verknüpft ist« (Birk/Neumann 2002: 123). Ein Wir-Bewußtsein kann es deshalb nicht ohne irgendwelche anderen Gruppen oder das »Andere« geben (ebd.: 123). Die subjektive Idee vom Anderen, Andersartigen oder Fremden ist infolgedessen immer relational und darum »kann es bei der Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Eigenem und Fremden nicht um das ›Wesen‹ des Anderen gehen« (ebd.: 123f). Ergo stehen ebenso im Fokus der neuen Ansätze der Erzählforschung soziokulturell dominante Wahrnehmungsmuster und narrative Konstruktionen, die in den Diskursen zirkulieren, um die Konstruktion stereotypisierender Repräsentationen des Anderen beschreibbar zu machen und ihre Funktionen frei zulegen (ebd.: 123f). Auch das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem ist stets dynamisch-prozessual und niemals vollendet (ebd.: 124). Gerade an diesem Punkt tritt der enge Bezug zur Diskurstheorie von Laclau und Mouffe hervor: Narrationen können demnach »als Artikulationen […] analysiert werden, die eine Beziehung zwischen Elementen herstellen, Grenzen etablieren, auf diese Weise eine temporäre Fixierung leisten, Bedeutung und damit Identität konstituieren.« (Glasze 2013b: 115)

Texte stellen im Sinne der neueren Erzählforschung also keine Abbildung von Realität dar, sondern generieren als eine Art der Ausprägung kultureller Selbstverständigung soziale Wirklichkeitskonstruktionen. Sie sind als »Weisen der Welterzeugung« zu analysieren (Birk/Neumann 2002: 116). Identität wird damit als etwas gesehen, das sich im Wesentlichen über diskursive Formationen bildet und festigt – am Intensivsten über Narrationen (ebd.: 119f). Glasze schlägt deshalb vor, in Anlehnung an Somers, eine für die Sozialwissenschaften relevante Reinterpretation von Narrationen, welche für den feinanalytischen Schritt hegemonietheoretischer Diskursanalysen nach Laclau und Mouffe produktiv erscheinen, vorzunehmen (Glasze 2013b: 116). Somers weist darauf hin, dass Narrationen nur durch ihre netzwerkartigen Verknüpfungen, die sie in einem Beziehungsgeflecht aus symbolischen, institutionalisierten und materiellen Praktiken eingehen, verstanden werden können. Mithilfe des Begriffs *emplotment*, welchen Somers von Hayden White entlehnt,[22] verdeutlicht sie, dass erst das Zusammenfügen von Elementen zu Bestandteilen einer versteh- und memorierbaren Narration, also durch eine narrative Geschlossenheit, eine Bedeutung der unabhängigen Elemente erreicht wird und nicht

22 Geschehnisse, Ereignisse und Handlungen für sich einzeln genommen sind tendenziell bedeutungsfrei, da sie für sich allein keine Erklärung des Geschehens anbieten. Für sich einzeln nebeneinander stehend sind sie eine »Chronik«. Erst durch das Zusammenfügen der Elemente der »Chronik« zu einer Geschichte (*story*) »werden sie verstehbar, einsehbar, memorierbar; dieser Vorgang heißt bei White *emplotment*.« (Lexikon der Filmbegriffe 2012)

allein durch ihre chronologische oder kategorische Anordnung (Somers 1994: 616). Diese Verstehbarkeit im Rahmen einer Narration wird wiederum durch Beziehungen einer spezifischen Qualität zwischen den Elementen erreicht, wozu Beziehungen der Äquivalenz, der Opposition, der Kausalität oder der Temporalität zählen (Glasze 2013b: 116; Somers 1994: 616). Erst durch diese Beziehungen lassen sich dann auch Verbindungen zu anderen Narrationen herstellen. Die verschiedenen Formen der Beziehungen stellen somit eine Art Logik oder Syntax der einzelnen Narrationen dar (Somers 1994: 617). Es sind jene musterhaften Konfigurationen der qualitativen Beziehungen in den Narrationen, die schließlich Bedeutung konstituieren (ebd.: 617).

Somit lässt sich diskurstheoretisch im Anschluss an Laclau und Mouffe festhalten, dass narrative Muster »als regelmäßige Verknüpfungen von Elementen gefasst werden, die Beziehungen einer spezifischen Qualität herstellen« (Glasze 2013b: 115). Um die Hervorbringung von politischen Bedeutungen und Identitäten zu analysieren, stehen dabei die qualitativen Beziehungen der Äquivalenz, der Opposition, der Kausalität oder der Temporalität im Fokus hegemonietheoretischer Diskursanalysen (Glasze 2013b: 116–118; Somers 1994: 616). Wichtig ist zu beachten, dass Narrative Muster unablässig in umfassendere Narrationen eingebunden sind, welche in konkreten Texten nur teilweise reproduziert werden (Glasze 2013b: 115). Die Beziehung zwischen Narrationen und narrativen Mustern gestalten sich damit stets komplex und polyvalent, weil Bedeutungsfelder durch eine Vielzahl von narrativen Mustern vermittelt werden und Narrationen als Träger vieler aufeinander bezogener narrativer Muster fungieren (Birk/Neumann 2002: 116). In Rückbezug auf Edward Said unterstreichen Birk und Neumann die kontextbewusste Textanalyse postkolonial inspirierter Erzählforschung, weshalb es nach ihnen im Zuge von Analysen narrativer Muster unvermeidlich ist, »die kulturellen, sozialen wie historischen Entstehungsbedingungen« der verschiedenen Texte mit zu berücksichtigen (ebd.: 116).

Der hier vorliegende Analyseansatz der neueren Erzählforschung zur Analyse narrativer Muster ist eng mit dem Versuch der Offenlegung von Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten verbunden, weil damit die bewusste Positionierung im gesellschaftlichen Kontext überhaupt erst ermöglicht wird. Erst durch das Bewusst-werden dieser Positionierungen im diskursiven Feld können daraufhin spezifische Formen der Artikulation gezielt als Medium im Sinne eines widerständigen Handelns eingesetzt werden (ebd.: 122f).

5.3.2 Kodierende Verfahren als Operationalisierung der Analyse narrativer Muster

Diskursanalysen, die an Foucault bzw. Laclau und Mouffe konzeptionell anschließen, haben zum Ziel die Konstitution und den Wandel von sprachlichen Bedeutungssystemen zu untersuchen. Es geht somit darum, die komplexen Bedeutungssysteme, die durch die vielschichtige Verknüpfung einzelner Textelemente hergestellt werden, zu untersuchen (Glasze/Husseini/Mose 2009: 293). Dazu müssen die »vielfältigen Verbindungen und vielschichtigen Relationen oberhalb der Wort- und Satzebene, häufig sogar oberhalb der Ebene einzelner konkreter Texte« in den Blick genommen werden (ebd.: 293). Als ein Teilschritt der Diskursanalyse dient dazu zur Umsetzung »das stärker interpretative Kodieren von Elementen und deren Verknüpfungen« (Glasze 2013b: 114) im An-

schluss an die konzeptionellen Überlegungen der neueren Erzähltheorie in Bezug auf die Analyse narrativer Muster. Um die Analyse narrativer Muster unter Hilfestellung der Analysekategorien postkolonialer Erzählforschung im Rahmen hegemonietheoretischer Diskursforschung nach Laclau und Mouffe operationalisieren zu können, bietet es sich an, die entsprechend angepasste Verwendung kodierender Verfahren nach der Methode des *theoretical sampling* der *Grounded Theory,* nach Strauss und Corbin (1996) vorzunehmen (Glasze 2013b: 115–117).

5.3.2.1 Kodieren in Diskursanalysen

»Kodieren« bezeichnet allgemein, wie es Strauss und Corbin definieren, all jene Vorgehensweisen »durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden.« (Strauss/Corbin 1996: 39) In der Forschungspraxis handelt es sich dabei um das Markieren von Textstellen mit Begriffen, sogenannten »Codes«, die »entweder aus den Daten selbst stammen oder die der Forscher ›von außen‹, aus seinem (theoretischen) Vor- und Kontextwissen an die Daten anlegt.« (Diaz-Bone/Schneider 2004: 465f) Dahinter steht die Idee, mithilfe von empirischen Indikatoren, die im Analyseprozess durch die durch Begriffe markierten Textstellen präsentiert werden, »Möglichkeiten für eine Konzeptionalisierung, ein Fassen dieser Indikatoren in sie bezeichnende Begriffe (concepts)[23] zu identifizieren.« (ebd.: 466) Der Analyseprozess[24] verläuft dabei, indem eine Vielzahl solcher Indikatoren durch die forschende Person »begrifflich er- bzw. bearbeitet und systematisiert (codiert) – d.h. dimensionalisiert, klassifiziert, gruppiert usw.« werden. Im Zentrum des Prozesses steht ein ständiges Vergleichen und Abgleichen der begrifflich-theoretischen Arbeit an den Daten oder anders gesagt »an der begrifflichen Ordnung des untersuchten Feldes.« (ebd.: 466) Erreicht werden soll eine Verdichtung der in den Daten identifizierten Indikatoren

23 Konzepte stellen bei Strauss und Corbin (1996: 45) die grundlegenden Analyseeinheiten des Kodierungsprozesses dar. Den Prozess zur Herstellung der Konzepte, bezeichnen sie als Konzeptualisierung. In der an die Grounded Theory angelehnten Methode stellt das Konzeptualisieren der Daten den ersten Schritt innerhalb des Vorgangs der qualitativen Analyse dar (Strauss/Corbin 1996: 45). Demnach bezeichnet das Aufbrechen und Konzeptualisieren »das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert.« (ebd.: 45) Wichtig ist, zu erkennen, dass es sich beim Konzeptualisieren nicht um eine Zusammenfassung der Daten handelt, sondern um die Benennung der darin auftauchenden Phänomene (ebd.: 46).

24 Für den kodierenden Analyseprozess stellen Strauss und Corbin den Analysierenden mehrere Techniken bereit, die ein sehr sorgfältiges Kodieren der Daten ermöglichen. Grundlegend haben sie dazu, das Kodieren in drei Haupttypen aufgeteilt: Das a) offene Kodieren, b) axiale Kodieren und c) selektive Kodieren (Strauss/Corbin 1996: 40). Wie Strauss und Corbin (1996: 41) selbst feststellen, implizieren die Techniken nicht, dass an ihnen rigide festgehalten werden muss. Vielmehr geht es darum, diese Techniken »flexibel, den Umständen entsprechend anzuwenden.« (ebd.: 41) Da für die Kodierung die Grounded Theory nur als Orientierung für den Analyseprozess gilt und dieser auch aufgrund unterschiedlicher theoretischer Vorannahmen wesentlich modifiziert wurde, wird nachfolgend von diskursanalytischen Kodieren gesprochen und nicht von Grounded Theory selbst.

zu abstrakteren Konzepten und der Offenlegung ihrer »generalisierten empirischen Merkmale und handlungsrelevanten Deutungsbezüge untereinander« (ebd.: 466).

Um von einem diskursanalytischen Kodieren zu sprechen, bedarf es nach Rainer Diaz-Bone und Werner Schneider (2004: 466) einer diskurstheoretisch begründeten »Ausbuchstabierung« dessen, worauf sich das Kodieren im Rahmen der eigenen diskurstheoretischen Prämissen bezieht und worauf es zielen soll (ebd.: 466). Eine mögliche Form für die hier vorliegende Analyse bieten Glasze et al. an: »Das Kodieren von Textelementen und deren Verknüpfungen« dient in diskurstheoretisch orientierten Arbeiten nach Laclau und Mouffe dazu, »die Regelmäßigkeiten im (expliziten und impliziten) Auftreten (komplexer) Verknüpfungen von Elementen in Bedeutungssystemen herauszuarbeiten«, um von diesen Regelmäßigkeiten, Schlussfolgerungen auf die Regeln der diskursiven Bedeutungskonstitution ziehen zu können (Glasze/Husseini/Mose 2009: 293; s. auch Glasze 2013b: 116). Kodierende Verfahren stellen, diskursanalytisch angewendet, eine Technik zur Aufdeckung von Mechanismen zur Herstellung sozialer Wirklichkeit dar (Glasze/Husseini/Mose 2009: 294).

Zunächst wurden in den Sozialwissenschaften Kodierungstechniken, wie Glasze, Husseini und Mose betonen, »vor dem Hintergrund interpretativ-hermeneutischer Theorien entwickelt, bspw. im Rahmen der »qualitativen Inhaltsanalyse« (Mayring 2008) und Ansätzen der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 1998; Strauss/Corbin 1996)« (Glasze/Husseini/Mose 2009: 294). Was diese Ansätze der interpretativ-hermeneutischen Tradition eint, ist, dass das Kodieren hier dazu dient, Textstellen zu klassifizieren und zu bündeln, um dann mit der Vergabe der dabei entwickelten Codes Aussagen über den Sinn des Inhalts der untersuchten Textstellen zu tätigen. Codes stehen hier als Indikatoren für einen bestimmten Inhalt der Textstellen, mithilfe derer eine Interpretation über ihren Sinn geleistet wird (ebd.: 294).

Am wohl eindeutigsten lässt sich gemäß Glasze die Problematik einer solchen Herangehensweise am Kommunikationsmodell »Sender ⇒ Inhalt ⇒ Empfänger« der Qualitativen Inhaltsanalyse zeigen. Hier wird davon ausgegangen, dass vom »Inhalt« Rückschlüsse auf die »soziale Wirklichkeit« gezogen werden können – eine »soziale Wirklichkeit« die in Form des »Kommunikator[s]«, des »Rezipienten« oder der »Situation« auftritt. Zur Umsetzung solcher Inhaltsanalysen wird als wichtigste Methodik die Kodierung der »Inhalte« von Texten mittels eines Kategoriesystems eingesetzt (Glasze 2013b: 99). Die Annahme die hier der qualitativen Inhaltsanalyse zugrunde liegt besteht darin, »dass jeder Text(-teil) einen ›Inhalt‹, d.h. eine Bedeutung transportiert und das dieser ›Inhalt‹ durch den Inhaltsanalytiker erschlossen werden kann.« (ebd.: 99) Aus diskursanalytischer Perspektive poststrukturalistischer Prägung ist eine solche Herangehensweise in zweierlei Hinsicht problematisch. Zum einen wird das hier verwendete Repräsentationsmodell, mit dem davon ausgegangen wird, dass es analytisch möglich wäre, Rückschlüsse von einem Text(-teil) auf die Bedeutung des Textes zu ziehen, grundlegend in Frage gestellt (ebd.: 99). Zum anderen steht auch die Arbeit mit Kategoriesystemen in der Kritik, da diese das Risiko mit sich bringen »Tautologien zu erzeugen, indem ein etabliertes System durch Belegstellen reifiziert wird.« (ebd.: 99)

Den oben beschriebenen Unterschieden zufolge bedarf es einer von den hermeneutisch-interpretativen Ansätzen abweichende Gebrauchsweise der Kodierung im Rahmen

diskursanalytischer Arbeiten. So dienen in diskurstheoretisch geprägten Analysen die »Codes«

> »zwar ebenso der Identifizierung (›Markierung‹) von Textstellen, stellen jedoch nicht […] als gehaltvolle Indikatoren (im Sinne des Konzept-Indikator-Verhältnisses) den notwendigen (!) Weg hin zu Schlüsselkonzepten dar […]. Vielmehr müssen die jeweiligen ›Codes‹ (als Verweise auf die in den Daten materialisierte Diskursordnung als ›Realität sui generis‹) entsprechend ihrer empirisch rekonstruierbaren ›Verwendungsweisen‹ zu empirisch begründeten, diskurstheoretischen Aussagen über die Strukturiertheit, [die] Regelhaftigkeit dieser Ordnung zusammengefügt werden.« (Diaz-Bone/Schneider 2004: 474)

Anders gesagt obliegt den »Codes« in diskurstheoretisch geprägten Arbeiten nicht die Funktion, aus den »Codes« am Ende höhere Konzepte zu entwickeln, die einen tieferen Einblick in die einzelnen Aussagen geben können. Die »Codes« hier sind schlicht Markierungen, die Auskunft über die Einzigartigkeit der Charakteristika der spezifischen Aussage geben. Das Kodieren dient demnach eher als ein Verweis mithilfe dessen die Regelhaftigkeiten »anhand der [in] Textstellen sich materialisierenden diskursiven Praxis (typische Verwendungsweise, erkennbar aktualisierte Opposition u.ä.) […] schnell und bequem herausgearbeitet werden [können].« (ebd.: 470) Die bestehenden Regelmäßigkeiten und Verbindungen zwischen Diskurselementen können somit schrittweise durch die zunächst entwickelten Kodierungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die weiteren »Codes«, mit denen ein »Code« vernetzt ist, geben Einblick, welche »Wissenskonzepte« mit welchen Themen und Problematisierungen »vernetzt« sind, um so »thematische Regionen« herauszuarbeiten (ebd.: 470f). Der Unterschied zwischen der Kodierung in hermeneutisch-interpretativen Ansätzen und denen innerhalb diskurstheoretisch geprägter Analysen liegt, gemäß Glasze, demnach wesentlich im konzeptionellen Stellenwert des Kodierens und weniger im Ablauf der Kodierung (Markierung, Ordnung, Klassifizierung), da letzteres bei beiden vielfach ähnlich verläuft (Glasze 2013b: 116). Kurz gesagt kommt dem Kodieren innerhalb diskurstheoretischer Arbeiten ein schwächerer Status zu, wie Diaz-Bone und Schneider (2004: 474) hervorheben.

5.3.2.2 Gegenstand der Kodierung in Diskursanalysen nach Laclau und Mouffe

Bis hierher ist deutlich geworden, dass es das Ziel des Kodierens ist, die »Regelmäßigkeiten in den Beziehungen zwischen lexikalischen Elementen bzw. Konzepten in Diskursen herauszuarbeiten, um damit […] Regeln der Konstitution von Bedeutung« in dem zu untersuchenden Feld ableiten zu können (Glasze 2013b: 116). Nun ist es aber von Wichtigkeit, wie Glasze betont, die daran anschließende Frage, was eigentlich kodiert werden kann, in zwei Schritte zu unterteilen. So unterscheidet er zwischen »dem Kodieren selbst« und »der Analyse der Regelmäßigkeiten, die sich im Überblick über die kodierten Textstellen erkennen lassen.« (ebd.: 116) Sein Vorschlag für ein gelingendes Kodieren ist es dabei konzeptionell zwischen zwei Ebenen des Diskursiven zu unterscheiden: Den Elementen und den Artikulationen.

Elemente

Die Basiseinheit eines Diskurses bilden nach Laclau und Mouffe sogenannte Elemente. In der Forschungspraxis müssen diese, wie George Glasze, Shadia Husseini und Jörg Mose hervorheben, jedoch in zweierlei Hinsicht unterschieden werden. Einerseits können Elemente als lexikalische Elemente im Sinne von einzelnen Wörtern bzw. Wortfolgen – wie z.B. *citizenship* oder *sustainable development* – verstanden werden. Andererseits ist es auch möglich diese als semantische Konzepte aufzufassen (Glasze/Husseini/Mose 2009: 295). Dies ist immer dann der Fall, wenn durch mehrere Signifikanten als Bedeutungsträger, also mehrere Bezeichner, ein einzelnes gemeinsames Signifikat als Inhalt, ein Bezeichnetes, bezeichnet werden kann. Ein Beispiel für solch ein semantisches Konzept ist *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* und *Education for Sustainable Development*, da beide das gleiche semantische Konzept transportieren, obwohl lexikalisch unterschieden.

Im Zuge des hier angewandten Kodierungsprozesses dienen Elemente als Suchraster für die Kodierung: D.h. sie selbst stellen keine »Codes« dar, sind jedoch Bestandteil eines Codes. Ihr Auftauchen wurde durch das zuvor angelegte und oben beschriebene lexikometrische Verfahren bereits ermittelt (ebd.: 295). Die Suche nach Elementen bezieht sich in der hier an Laclau und Mouffe angelehnten Diskursanalyse damit zunächst im Wesentlichen auf die charakteristischen Begriffe des zu untersuchenden diskursiven Feldes. Dies ist damit begründet, dass durch ihre analytisch festgestellte Charakteristik davon auszugehen ist, dass diese im zu untersuchenden Feld, durch die Gebrauchsweisen der Sprecher*innenpositionen hegemonial geworden sind. Die als charakteristisch klassifizierten Elemente werden nach ihrer Ermittlung in den Texten des Diskurses aufgesucht. Der Kontext dieser durch die lexikometrische Analyse erarbeiteten Signifikanten dient somit als Ansatzpunkt für die Analyse der narrativen Muster, da aus arbeitsökonomischen Gründen nicht die Gesamtheit des Textkorpus untersucht werden kann (Glasze 2013b: 132).

Artikulationen

Wie oben bereits erwähnt, zielt das Kodieren nicht auf die einzelnen Elemente ab, sondern auf ihre Verknüpfungen untereinander. Glasze (2013b: 116) schlägt zur Beschreibung der Verknüpfungen das »Konzept der Artikulation« vor, einen Begriff, der der Theorie Laclaus und Mouffes entnommen ist. In Anlehnung an Somers (1994: 616) setzen nach Glasze »Artikulationen Elemente miteinander in Beziehung und stellen auf diese Weise Beziehungen einer spezifischen Qualität her – bspw. Beziehungen der Äquivalenz, der Opposition, der Kausalität oder der Temporalität.« (Glasze 2013b: 116) So können allein schon zwei miteinander verbundene Elemente eine Verknüpfung herstellen, jedoch werden zumeist »komplexe Verbindungen zwischen verschiedenen Elementen gebildet.« (ebd.: 116) Artikulationen stellen demnach Verbindungen bzw. Verknüpfungen dar. Glasze bezeichnet diese komplexen Verknüpfungen als »narrative Muster«, weist jedoch im selben Moment darauf hin, dass sie vielerlei Ähnlichkeiten zu den andernorts als *plots* (Viehöver 2011: 215ff) oder *storyline* (Hajer/Waagenar 2003) bezeichneten Muster- oder Strukturprinzipien von Narrationen haben (Glasze 2013b: 116). Die Untersuchung von narrativen Mustern hat also zum Ziel, die Verknüpfungen der Elemente der narrativen Muster aufzudecken, damit aus den Regelmäßigkeiten der Beziehungen der kom-

plexen Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Elementen die Regeln der Konstitution von Bedeutungen sichtbar werden. Denn es sind die narrativen Muster und »nicht das chronologische Auftreten von Ereignissen, Akteuren, Objekten etc., […] die der Geschichte Sinn, Kohärenz, zeitliche und räumliche Strukturen verleih[en] und Beziehungen zwischen Ereignissen, Akteuren und Orientierungen herstell[en]«, um so schließlich Bedeutungen zu konstituieren (Viehöver 2011: 203). Narrative Muster müssen demnach als »central organising principle« innerhalb von Narrationen gesehen werden (ebd.: 203).

5.3.2.3 Diskursanalytisches Kodieren zur Freilegung narrativer Muster

Bei der Kodierung narrativer Muster kann grundlegend induktiv sowie deduktiv vorgegangen werden. Bei einer induktiven Vorgehensweise wird das Kategorie- oder Codesystem beim Durchgang durch das Material im Laufe des Kodierens selbst entwickelt. In einem offenen Prozess werden die einzelnen Codes während des Kodierens den dabei gewonnen Erkenntnissen nach modifiziert und angepasst (Glasze/Husseini/Mose 2009: 296). Demgegenüber stehen deduktive Herangehensweisen. Sie greifen auf ein Kategorie- oder Codesystem zurück, welches bereits vor der Arbeit am Textmaterial zur Verfügung steht. Auf Grundlage theoretischer Annahmen können so bestimmte Artikulationen als Code markiert werden, um daraufhin gezielt im Textkorpus danach zu suchen (ebd.: 296f). Darüber hinaus gibt es jedoch noch eine weitere Möglichkeit zur Bestimmung von Codes. Dieser dritte als diskursanalytischer Kodierungsprozess bezeichnete ist allgemein in drei Teilschritte zu unterteilen, welche sich an den Ausführungen von Diaz-Bone und Schneider orientieren (Diaz-Bone/Schneider 2004: 466):

1. Die ersten Codes verweisen auf die relevanten Grundelemente der diskursiven Praktiken in den entsprechenden Textpassagen im zu untersuchenden Feld. Damit sind zunächst Begriffe und Wortfolgen, aber auch Objekte, Sprecher*innenpositionen und Strategien gemeint, die in den Texten zu finden sind.

2. Im zweiten Schritt der Kodierung werden bereits Regelmäßigkeiten der qualitativen Beziehungen der verschiedenen Elemente herausgearbeitet. Im Rückgriff auf die Diskurstheorie Laclaus und Mouffes wird dabei, vor allem nach Beziehungen der Äquivalenz, der Opposition, der Kausalität oder der Temporalität gesucht, damit diese auf »manifester oder latenter Ebene benannt und rekonstruiert werden können« (ebd.: 466).

3. Im letzten Schritt der Kodierung stehen entlang der identifizierten und codierten Diskurselemente sowie den kodierten Regeln entsprechend, ihre Verknüpfungen untereinander im Fokus (ebd.: 466). Es geht darum die übergeordneten narrativen Muster durch den Kodierungsprozess erkennbar zu machen. Hier kann dann nach typischen Äquivalenz- und Oppositionskonstitutionen der Narrationen gesucht und ihre Muster können dann anhand von Codes herausgearbeitet werden.

Nachfolgend werden die einzelnen Teilschritte der hegemonietheoretischen Diskursanalyse noch einmal ausführlicher erörtert.

1. Kodier-Schritt: Auswahl der zu kodierenden Textstellen und die Erstellung eines ersten Codebuches

Im ersten Schritt in der hier vorliegenden Arbeit, welche sich an die Operationalisierung der Diskurstheorie Laclaus und Mouffes nach Glasze anlehnt (Glasze 2013b), werden zunächst die Ergebnisse der lexikometrischen Analysen für die Definition von Codes

herangezogen. Auf der Ebene der Sprachoberfläche werden mithilfe der CED, charakteristische Begriffe des Diskurses sowie den Verlauf des Diskurses bestimmende Teilkorpora erarbeitet. Die Analyse der Kookkurrenzen spezifischer Wörter und Wortfolgen mit den charakteristischen Begriffen kann neue Codes freilegen (Glasze/Husseini/Mose 2009: 297). Das daran anschließende Verfahren des Kodierens dient der Klärung, welche Qualitäten die Verbindungen der lexikometrisch ermittelten charakteristischen Wörter bzw. Wortfolgen mit anderen Elementen aufweisen (ebd.: 297), also inwiefern »sie als Knotenpunkte dienen, welche Äquivalenzbeziehungen sie herstellen, ein Außen definieren und auf diese Weise Gemeinschaft konstituieren.« (Glasze 2013b: 117) Anders gesagt dient der Schritt des Kodierens des Kontextes der lexikometrisch ermittelten Begriffe dazu, Hinweise auf *zentrale Deutungsrahmen* und *Elemente der Narrationen* zu finden.

Dieser erste Schritt des Kodierens findet demnach hauptsächlich an der Diskursoberfläche an den sogenannten *Elementen* der ausgewählten Textpassagen statt. Hierunter sind »Begriffe«, »Objekte«, »Sprecher*innenpositionen«, »Konzepte«, »Ereignisse« und »Strategien« zu verstehen (Diaz-Bone/Schneider 2004: 466). Dies dient in erster Linie dazu das sogenannte *Thema* des Textes des Diskurses, also die Fakten, Begriffe, Ereignisse, Objekte und Konzepte sichtbar zu machen, um die der Text im Wesentlichen organisiert ist. Außerdem kann so die Problemstruktur herausgearbeitet werden, die der themenspezifische Diskurs konstituiert. Willy Viehöver schlägt deshalb in Anlehnung an die *Grounded Theory* das Stellen von Leitfragen vor, die in diesem Schritt an den Text gestellt werden können (Viehöver 2011: 208). Ihre Beantwortung, wie Viehöver betont, unterstützt die Bildung und Erstellung eines »Codebuchs« als ein erstes Aufbrechen der Textpassagen in ihre Elemente. Das Setzen von *Markern (Codes)* in den Textpassagen um die charakteristischen Begriffe herum, kann durch die Beantwortung z.B. folgender Fragen gefördert werden:

- Was geschieht im Text?
- Auf welche Begriffe, Objekte, Ereignisse, Sprecher*innenpositionen etc. weist eine Textpassage hin?
- Welche Phänomene werden wieder und wieder in den Daten wiedergegeben?
- Was ist das Thema und was ist das Hauptproblem? Wer definiert es wie?
- Welche Strategien werden zur Lösung im Text erwähnt?

2. Kodier-Schritt: Kodieren der Beziehungen der einzelnen Elemente und ihrer Qualität

Ist der erste Schritt, das Kodieren der wesentlichen Elemente, die die Textpassagen organisieren, geschehen, kann sich nun der Kodierung der Beziehungen der einzelnen Elemente in ihrer Artikulation untereinander gewidmet werden. Hierbei geht es vor allem darum, die verschiedenen Qualitäten der Beziehungen der Elemente untereinander aufzudecken. Bei der Kodierung zur Analyse narrativer Muster nach Laclau und Mouffe sind es dabei vor allem die qualitativen Beziehungen der Äquivalenz, Opposition, Kausalität und Temporalität (Glasze 2013b: 116), die im Mittelpunkt der weiterführenden Code-Bildung stehen. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt damit letztendlich auf den Fragen nach der Konstitution von Identität. Identität wird dabei immer als relationale Konstitution verstanden, weil dabei stets »von einer notwendigen, aber letztlich unmögli-

chen Abgrenzung von ›dem Anderen‹ ausgegangen wird.« (Glasze 2008: 205) Die Untersuchung von Narrationen kann im Sinne der Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe mithilfe des Konzeptes der Artikulation durchgeführt werden, da durch sie die Herstellung von Äquivalenzen zwischen den Elementen, die Etablierung von Differenzen und Grenzen zwischen ihnen, ihre temporäre Fixierung sowie daraus entstehende Bedeutungen dieser analysiert werden kann. In seiner Gesamtheit gibt das Erfassen der qualitativen Beziehungen schließlich Aufschluss über die Frage der Konstitution von Identität innerhalb des themenspezifischen Diskurses (ebd.: 205).

In praktischer Hinsicht wird sich zur Erfassung der Verknüpfungen der Elemente in diesem Schritt ebenso der Erstellung von Codes bedient. Diese zielen jedoch diesmal darauf, die Beziehungen zwischen den zuvor identifizierten Elementen in den entsprechenden Textpassagen genauer erfassen zu können. Auf der manifesten oder latenten Ebene des Textes soll hier anhand der qualitativen Verweise der Elemente aufeinander die Art und Weise ihrer Beziehungen herausgestellt werden, um diese später in einem umfassenden Maße rekonstruieren zu können (Diaz-Bone/Schneider 2004: 466;480). Mithilfe der nun stattfindenden Kodierung der Merkmale der Beziehung zwischen bestimmten Wörtern bzw. Wortfolgen (den Elementen) durch die Erforschung ihrer grammatikalischen Konstruktionen zueinander soll nun bereits auf der Sprachoberfläche nach Hinweisen auf die Qualität der für Diskursanalysen nach Laclau und Mouffe wichtigen Beziehungen zwischen den Elementen (Äquivalenz, Differenz, Kausalität und Temporalität) gesucht werden. In Tabelle 1 (Tab. 1) werden im Anschluss an Glasze et al. Beispiele für grammatikalische Konstruktionen genannt, die Hinweise auf eine spezifische Qualität der Beziehung liefern können. Letztendlich bleibt jedoch die Feststellung der Qualität der Verbindungen zwischen den Elementen ein hochgradig interpretativer Schritt (Glasze/Husseini/Mose 2009: 297).

Tabelle 1: Hinweise für Beziehungen einer spezifischen Qualität zwischen Elementen.

Äquivalenz	**Opposition (Antagonistisch)**	**Kausalität**	**Temporalität**
»damit«, »für«, »ist«, »beitragen«, »fördern«, »darin bestehen«, » »untrennbar mit etwas verbunden«, »um etwas zu tun können« stellen mögliche Hinweise dar für Äquivalenzbeziehungen	»entgegenstellen«, »Nein zu…«, »Die Bedrohungen durch…« als Hinweise für Oppositionsbeziehungen	»weil« oder »infolge« sind Hinweise für Kausalverknüpfungen	»danach«, »Nachdem«, »Bevor« sind Hinweise auf temporale Verknüpfungen

Quelle: Mit kleinen Veränderungen übernommen von Glasze/Husseini/Mose 2009: 297.

Die Spezifikation der qualitativen Beziehungen der Verknüpfungen lässt sich auch in diesem Schritt mithilfe weiterer Fragen und narratologischer Kategorien an den entsprechenden Text vereinfachen. Vor allem, wenn die Fragen auch auf die kontextuellen Bedingungen und Konsequenzen des Themas und des Hauptproblems in den Texten[25] abzielen (Birk/Neumann 2002: 129f; Diaz-Bone/Schneider 2004: 466f; Viehöver 2011: 208f). Mögliche Fragen an den Text, welche sich an den Ausführungen Diaz-Bones und Schneiders (2004: 466) und Viehövers (2011: 209f) sowie Birks und Neumanns (2002: 130ff) orientieren, können diesen Kodierschritt unterstützen:

- Welche Begriffe konstituieren welche Sprecher*innenpositionen?
- Welche Objekte und Ereignisse werden durch welche Begriffe und Strategien der Bezeichnung konstituiert?
- Wie werden Begriffs-, Objekt- und Ereignisgruppen in den diskursiven Verknüpfungen erstellt?
- Welche Sprecher*innenstrategien und -konzepte finden sich und welche Prozeduren müssen Sprecher*innen einsetzen, um ihren Beiträgen Gewicht und Geltung zukommen zu lassen?
- Welche typischen Handlungsrezepte und Lösungen werden auf solchen Begriffs-, Objekt- und Ereignisgruppierungen von welchen Sprechern*innen errichtet?
- Zu welchen zeitlichen Abschnitten oder Ereignissen werden welche Objekte durch welche Begriffe und Bezeichnungen konstituiert?
- Welche Gemeinsamkeiten werden durch die Begriffe und Strategien der Sprecher*innen zu welchen Objekten hergestellt? Wie lassen sich die Gemeinsamkeiten identifizieren?

25 Um die Tiefendimensionen bei der Herausarbeitung der benannten Beziehungen spezifischer Qualität im Diskurs zu erhöhen, werden ebenfalls einige Untersuchungskategorien der postkolonialen Erzählforschung zur Generierung der Kodierung zur Unterstützung herangezogen (Birk/Neumann 2002: 130 – 147). Dies ergibt sich daraus, dass die postkoloniale Erzähltheorie besonders geeignete narratologische Kategorien bereitstellt, um die narrative Vermittlung von Identitätsentwürfen (ebd.: 130) im Spannungsfeld zwischen Äquivalenz und Opposition in einer spezifischen Raum-Zeit-Struktur zu analysieren. Dies geschieht vor allem in Rückbindung an die Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit, da diese den Anspruch erhebt, der diskursiven Konstitution des in den Global Governance Strukturen generierten Diskurses GB mit einer höchstmöglichen Wachsamkeit gegenüber den postkolonialen Verstrickungen analytisch zu begegnen. Narratologische Kategorien, die das kritische Potenzial der Befragung des Textes stärken könnten, sind unter anderem *narration, focalization, Figurendarstellung (z.B. der Lehrenden und Lernenden bzw. der Zielgruppen der Bildungsbestrebungen), Perspektivenstruktur (der Sprecher*innenpositionen), Raumdarstellungen, Zeitstruktur, intertextuelle Referenzen* sowie die *qualitative Analyse der Sprache der einzelnen Ebenen der Sprecher*innenposition* entlang von zentralen Kategorien der Verortung von Identität wie Ethnizität, Gender, Klasse, Nation (ebd.: 130–147). Die Untersuchungskategorie der Figurendarstellung wird hier als Figurendarstellung bezeichnet, da dies eine Kategorie ist, die zunächst innerhalb der Literaturwissenschaft entwickelt wurde, um damit die im Roman vorkommenden Figuren analysieren zu können. Im übertragenen Sinne können im erziehungswissenschaftlichen Bereich damit die in den Texten beschriebenen Subjektgruppen, wie z.B. der Lehrenden und Lernenden beschrieben werden.

- Welche Gegensätze werden durch die Begriffe und Strategien der Sprecher*innen zu welchen Objekten hergestellt? Wie lassen sich die Gegensätze identifizieren?
- In welcher Beziehung stehen die einzelnen Sprecher*innen zueinander?
- Welche Raum-Zeit-Strukturen und Kausalitäten entstehen dabei?
- Geschehen die Artikulationen in einem selbstbewusst in den Diskurs eingreifendem Umfeld oder sind die Möglichkeiten begrenzt?
- Wie ist die Wahrnehmung über die gesprochen wird gestaltet? Werden diese konzeptionalisiert?
- Wie offen oder geschlossen sind die Perspektiven der Sprecher*innenpositionen?
- Welche Raumdarstellungen werden in den Artikulationen der Sprecher*innen wirksam?
- Welche Organisationen bzw. Anordnungen von Elementen der Artikulationen kehren stets wieder?
- Welche intertextuellen Referenzen tauchen immer wieder über den einzelnen Text hinaus auf? Inwiefern fungieren diese als Prätexte?
- Welche Rolle spielen die soziokulturellen Kategorien Ethnizität, Klasse, Gender, Nation, Globaler Norden oder Globaler Süden der Sprecher*innenpositionen? Welchen soziokulturellen Figuren wird in den Texten versucht eine Stimme zu verleihen?
- Welches Wirkungspotenzial haben diese Prätexte? Selbstbewußt hegemonial oder begrenzt?
- Welche qualitativen Merkmale weist die Sprache der Sprecher*innenpositionen und die Sprache der darin auftauchenden Figuren in Bezug auf die zentralen Kategorien der Identitätskonstruktion sowie der zentralen soziokulturellen Kategorien Ethnizität, Gender, Klasse, Nation, Globaler Norden, Globaler Süden auf?
- Gibt es Strategien der Subversion und Enthierarchisierung in der Sprache der Sprecher*innenpositionen? Wenn ja, welche?

3. Kodier-Schritt: Herausarbeiten der Regelmäßigkeiten mithilfe von Häufigkeitsanalysen und die Ableitung diskursiver Regeln

Nach dem Schritt des eigentlichen Kodierens müssen nun die Regelmäßigkeiten der Beziehungen innerhalb der kodierten Textstellen des Materials analysiert und herausgearbeitet werden. Dazu lassen sich die vorher angefertigten Kodierungen verwenden, um die Regelmäßigkeiten nach den expliziten Verknüpfungen von Elementen zu ordnen. Zur Analyse der Regelmäßigkeiten sind zunächst einmal Häufigkeitsanalysen der bereits erstellten Codes über die jeweiligen Verknüpfungen sehr hilfreich, um festzustellen wie häufig diese im Material vorkommen (Glasz/Husseini/Mose 2009: 298). Wie Glasze et al. hervorheben, können so »Rückschlüsse auf die Dominanz oder Marginalität bestimmter expliziter Verknüpfung von Elementen« gezogen werden.« (ebd.: 298) Häufigkeitsanalysen der Codes lassen sich im Anschluss als synchroner Vergleich analysieren, indem die Regelmäßigkeiten unterschiedlicher Korpora miteinander verglichen werden.[26]

26 Andererseits wären aber auch diachrone Vergleiche möglich. Zur Realisierung diachroner Verfahrensweisen müssten die Regelmäßigkeiten entlang ihrer zeitlichen Verläufe genauer analysiert werden, indem mit Häufigkeitszählungen zu bestimmten Zeitpunkten gearbeitet wird (Glasze/Husseini/Mose 2009: 298).

Demnach soll in diesem dritten Schritt entlang der identifizierten und kodierten Diskurselemente sowie ihrer kodierten Verknüpfungen untereinander nach ersten Ordnungs-, Regel- und Klassifikationsprinzipien der narrativen Muster gesucht werden. Die aufgefundenen Charakterisierungen der narrativen Muster können dann auch wieder in Form von Codes dargestellt werden (Diaz-Bone/Schneider 2004: 466f), die nach übergelagerten diskursiven Regelprinzipien entlang der Äquivalenz-, Oppositions-, Kausalitäts- und Temporalitätsprozeduren geordnet sind. Auch vorherrschende narrative Muster der Subjekt-, Ereignis und Objektkonstitution können dabei zur Ableitung der diskursiven Regeln dienen.

Die herausgearbeiteten diskursiven Regeln, die das hauptsächliche Resultat der Forschungsarbeit darstellen, werden aus der Analyse der Regelmäßigkeiten abgeleitet. Ebenso ist dieses Vorgehen in erster Linie ein interpretativer Schritt (Glasze/Husseini/Mose 2009: 298), der sich im Wesentlichen auf die Auswertung des Textmaterials und die im Prozess der Kodierung angefertigten Memos zur Erfassung der narrativen Muster stützt. Darüber hinaus können auch im Prozess der Kodierung entstandene integrative Diagramme die Analyse erhellen (Mey/Mruck 2009: 136), da durch sie das Zusammenwirken der Codes und Kernkategorien oder in der Sprache Laclaus und Mouffes die Knotenpunkte und wesentlichen Äquivalenz- sowie Oppositionsbeziehungen zu anderen Elementen, in einem relationalen Raum und je nach Forschung auch entlang einer Zeitachse visualisiert werden können (s. bspw.: Glasze 2013b: 168, 171, 213, 215). Die Ausgangsthese zur Erfassung der diskursiven Regeln ist, dass die Regelmäßigkeiten ein im Text materialisierter Ausdruck der Regeln sind. Jedoch ist es wichtig dabei, wie Glasze et al. betonen, dass trotz allem die Regeln nicht als statisch aufgefasst werden dürfen, sondern »sie sind vielfältig, können widersprüchlich sein und unterliegen fortwährenden Veränderungen.« (Glasze/Husseini/Mose 2009: 298) Auch wenn aus all den Daten ein Ergebnis produziert wird, so ist für die hier an Laclau und Mouffe orientierte Diskursanalyse, die sich auf die Analyse der narrativen Muster eines diskursiven Feldes bezieht, das Gleiche wie für die Grounded Theory zu konstatieren: Die Forschung sowie die Ergebnisse der kodierenden Verfahren müssen als »ein kontinuierlicher und endloser Prozess« begriffen werden, der als niemals abgeschlossen betrachtet werden kann (Mey/Mruck 2009: 136f).

5.3.2.4 Welche Korpora wurden für die Diskursanalyse kodiert?

Um auf Regelmäßigkeiten im Rahmen kodierender Verfahren in Diskursanalysen stoßen zu können, empfiehlt es sich nach Glasze (Glasze 2013b: 116f) mit umfangreichen Textkorpora zu arbeiten. Die Zusammenstellung der Textkorpora zur GB basierte dabei zunächst auf einem vorhandenen Kontextwissen, welches sich durch eine eingängige Literatur-, Datenbank- und Archivrecherche im Feld angeeignet wurde. Hier wurde, wie oben beschrieben, in Anlehnung an das Modell der Global Governance-Architektur nach Dirk Messner (1999: 13) für einige der hier jeweils relevanten Handlungsebenen das Datenmaterial mindestens einer beispielhaften Sprecher*innenposition in den Diskurskorpus eingespeist. Jede Sprecher*innenposition entspricht hierbei einer relevanten und spezifischen Form einer institutionalisierten Gruppe oder Diskurskoalition des Feldes GB. Dieses erste digitale und geschlossene Diskurskorpus bildet dabei einen fallspezifischen und modellhaften Ausschnitt des hegemonial strukturierten Feldes Glo-

baler Bildung in den Global Governance-Strukturen. Bei der Auswahl des Textmaterials wurde dabei darauf geachtet, ein möglichst einheitliches Genre aus einflussreichen Strategie-, Konzept- und Positionspapieren oder bildungstheoretischen und -praktischen Beiträgen zur Gestaltung GB der jeweiligen Sprecherpositionen im zu untersuchenden Zeitraum von 2012 bis 2018 für das diskursive Feld zusammenzustellen.

Da im feinanalytischen Schritt der kodierenden Verfahren noch weitere Detailfragen an das Material gerichtet aufkommen und darüber hinaus noch weitere, hier allen voran marginalisierte Diskursbereiche, in die Analyse des diskursiven Feldes einfließen sollen, ist es im Gegensatz zu den für die lexikometrischen Untersuchungen genutzten geschlossenen Textkorpora sinnvoll, in einer an Michel Pecheaux angelehnten Idee im Rahmen der Analyse narrativer Muster mit einem »offenen […] sich erweiternden Korpus« zu arbeiten (Glasze 2013b: 117; s. auch Busse 2000: 44), d.h. dieses im Zuge der Analyse je nach Befragung des Materials durch das Kontextwissen zu verkleinern oder zu ergänzen (Glasze 2008: 201). Somit wird auch dem Umstand Rechnung getragen, dass zu Beginn eines Forschungsprozesses nicht alle relevanten Positionen des zu untersuchenden Diskursfeldes überblickt werden können, wie Glasze (2013b: 117) bemerkt. Er schlägt deshalb vor, sich »an die Methode des *theoretical sampling* der *grounded theory* anzulehnen.« (Glasze 2013b: 117) Kern dieser Methode ist es, dass Datenerhebung und -auswertung nicht in unterschiedlichen Phasen geschehen, sondern sukzessiv vollzogen werden. D.h. Erhebung und Auswertung wechseln sich hier stets ab und auf der Basis der ausgewerteten Ergebnisse wird entschieden, welches nächste Material in die Untersuchung mit eingeht. Im Mittelpunkt der Auswahl steht dabei die Relevanz des Materials für die Ergebnisse der Forschung zu einem bestimmten Zeitpunkt (Mey/Mruck 2009: 110). Das Kriterium der Relevanz muss dabei als eines begriffen werden, das das jeweilige Phänomen (hier: die narrativen Muster) am besten zu verstehen und zu erklären hilft. Diese vielen immer fortlaufenden Schritte, werden fortgesetzt, bis beim Prozess des Hinzuziehens und Erhebens weiteren Datenmaterials kein weiterer Erkenntnisgewinn für die Analyse mehr zu erzielen ist (Mey/Mruck 2009: 111f).

5.3.2.5 Die Nutzung von MAXQDA zur Kodierung des Textmaterials

Programme zur computergestützten qualitativen Textanalyse mit Textverwaltungs-, Such- und Kodierfunktionen können die Analyse von narrativen Mustern um ein Vielfaches erleichtern. Seit den 1980er Jahren stehen sogenannte QDAS auch »Qualitative Data Analysis Softwares« zur computergestützten qualitativen Analyse von Texten zur Verfügung. Diese sind dabei nicht als Werkzeuge zur Analyse zu betrachten, sondern vielmehr dienen sie der Strukturierung und Organisation von Textdaten (Diaz-Bone/Schneider 2004: 457). Dabei gibt es einer Vielzahl von Kategorien, in die die QDAS klassifiziert werden können. Die für Diskursanalysen relevanten QDAS werden als »Code-and-Retrieve-Programs« bezeichnet. Diese ermöglichen das Suchen, Finden, Kodieren und Systematisieren von Texten. Mit ihnen besteht die Möglichkeit »Textpassagen schnell und bequem ›codieren‹ und auf solche ›codierten‹ Passagen systematisch zugreifen zu können.« (ebd.: 460) Diese grundlegenden Funktionen erlauben es »eine im Material fundierte und rekursiv verfahrende Analyse/Interpretation der Daten zu unterstützen.« (ebd.: 460) Außerdem steht für die interpretativen Auswertungen den Nutzer*innen eine Memo-Verwaltung »zum Erstellen und Organisieren von z.B.

Daten-, Code-, Theorie-memos etc.« zur Verfügung (ebd.: 460). Zusätzlich bieten sie die Möglichkeit den gesamten Verlauf und die Ergebnisse der Auswertungen in Form von begrifflichen Netzwerken anschaulich darstellen zu können, um im Nachhinein die aus den Daten entwickelten Codes stets weiterentwickeln und verdichten zu können (ebd.: 460). Zudem können auch die Verkettungen zwischen verschiedenen Codes und Begriffen aufgesucht werden. QDAS bieten damit grundlegend die Möglichkeit, verschiedenste Datenmaterialien für qualitative Forschungen gebündelt zu sammeln und auch die Auswertungsergebnisse transparent nachvollziehbar und darstellbar zu machen (ebd. 460). Diaz-Bone und Schneider betonen jedoch vehement, dass gerade für den diskursanalytischen Einsatz von QDAS die Passungsverhältnisse zwischen den theoretischen Grundprämissen dieser und der Methodik der Diskursanalyse unbedingt angepasst werden müssen. Vor allem, da eine Vielzahl der verfügbaren QDAS »als eine ›in Software geronnene Methodologie‹ der Grounded Theory zu verstehen ist« (ebd.: 463). Für die oben beschriebene Umsetzung des kodierenden Verfahrens wurde sich für die Software MAXQDA entschieden.

6. Fallstudie: Die diskursive Konstitution Globaler Bildung in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts

6.1 Ziel der Studie und Fragen

Die Studie verfolgt das Ziel aus synchroner Perspektive durch eine hegemonietheoretisch verfasste Diskursanalyse nach Laclau und Mouffe in einer Phase der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts folgende Punkte herauszuarbeiten[1]:

- Um welche tendenziellen Knotenpunkte konstituiert sich der Diskurs der GB am Beginn des 21. Jahrhunderts in den Global Governance-Strukturen?
- Welche Äquivalenzketten sind dabei artikuliert worden? Wie wird GB in den Global Governance-Strukturen gegenüber einem Außen abgegrenzt?
- Welche flottierenden Signifikanten – noch nicht fixierte Elemente des Diskurses – spielen eine zentrale Rolle in den Auseinandersetzungen um Hegemonie?
- In welcher Weise werden Differenzen artikuliert?
- Welche formellen Institutionen und Organisationen sind im Wesentlichen an der Sedimentation des Diskurses GB beteiligt? Welche arbeiten vielmehr an der Reaktivierung bzw. Repolitisierung des Diskurses? Welche Dynamiken kennzeichnen dabei die Institutionen?
- Lässt sich ein »konstitutives Außen« des Diskurses bestimmen?
- Lassen sich Elemente der Sozialen Heterogenität (theoretisch) herausarbeiten, welche in keinem bzw. kaum in einem der beiden Lager der antagonistischen Zweiteilung des diskursiven Feldes repräsentiert werden können? Welche Elemente der Sozialen Heterogenität wären bei Einbeziehung unter Umständen dafür geeignet eine Verschiebung der antagonistischen Grenze zu ermöglichen um eine Transformation GB zu bewirken? Wenn ja, wie könnte das in radikaldemokratischer Weise aussehen?

1 Die Fragen sind im Wesentlichen denen von Georg Glasze (Glasze 2013b: 126) entlehnt, der diese in Bezug auf die diskursive Konstitution der Frankophonie gestellt hat.

- Gibt es im untersuchten Diskurs vielleicht sogar ein absolutes Limit der Möglichkeitsbedingungen der Erkennbarkeit des Gegenstands GB – ein »Social Imaginery« – d.h. einen Horizont, ohne den in diesem raum-zeitlichen Moment sich keine Identität GB als vollständig präsentieren kann?

6.2 Forschungsstand: Globale Bildung als Thema der empirischen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung

Sucht man im *International Journal of Development Education and Global Learning* nach Artikeln, die mit dem Begriff der *Development Education* verschlagwortet sind, findet man eine ganze Reihe empirischer Studien zur gegenwärtigen Konstitution GB, die ihre Datengrundlage zumeist auf unterschiedliche national institutionalisierte Bereiche stützen. So finden sich hier Untersuchungen zu pädagogischen Ansätzen in ihren globalen Dimensionen in der Arbeit mit Jugendlichen in britischen Hochschulinstitutionen mithilfe einer Triangulation von Interviews und Fokusgruppendiskussionen (Sallah 2008), nicht weiter operationalisierte Dokumentenanalysen über die Resultate der Arbeit von Development Education ausgehend von NGOs in Norwegen (Nygaard 2009), über die neokolonialen Einflüsse gegenwärtiger Development-Education-Debatten und die darin verhandelten Entwicklungsparadigmen auf die Bildung von Maori-Gemeinden in Neuseeland (Kidman 2009) sowie über die sich qualitativ verschlechternden Veränderungen der Development-Education-Programme am Beispiel der international operierenden NGO *Save the Children* im Kontext von Kanada und England (Weber 2014).

Wiederum gibt es einen Teil an Studien, die sich spezifisch den Pädagogiken der GB im Globalen Norden widmen und die darin verhandelten Bilder, Vorstellungen und Emotionen untersuchen, welche diese im Hinblick auf den Globalen Süden hervorbringen. In dem Bereich sind Studien erstellt worden, die die Einflüsse wichtiger Dokumente der International Development Education Policy auf die finnische global orientierte Bildungslandschaft über qualitative Inhaltsanalysen erkunden (Alasuutari 2010), die sich der evozierten Handlungsmacht und Emotionen bei Lernenden durch NGO-basierte Lernmaterialien in weiterführenden Schulen im neuseeländischen Kontext widmen, indem die selbst-moderierten Diskussionen der Lernenden bezüglich der Materialien beobachtet werden (Tallon 2012). Andere ermitteln in diesem Bereich über die Anwendung der Methode des Rollenspiels in Bezug auf die Betrachtung von Entwicklungsparadigmen, wie international zusammengestellte Studierende (aus dem Globalen Norden und Süden) an einer Hochschule mit Vorurteilen und Vereinfachungen aufgrund ihrer Positioniertheiten im globalen Kontext umgehen (McMichael 2012). Ebenso ist die dokumentarische Methode eingesetzt worden, um zu beleuchten, welche Lerneffekte das Sponsoring eines Kindes im Globalen Süden auf junge Menschen im Globalen Norden im Rahmen einer Kinderpatenschaft hat (Wagener 2018).

Auch unter den Stichworten *Global Education* und *Global Learning* findet sich eine Bandbreite empirischer Studien in der Zeitschrift *International Journal of Development Education and Global Learning*. Hier wären bspw. die Untersuchung mittels teilnehmender Beobachtung, Marketinganalysen und qualitativer Interviews mit Interessengruppen zu nordamerikanischen und europäischen »Übersee«-Austauschprogrammen nach

Marokko für Hochschulstudierende und die darin unzureichend vertretene kritische Reflexion der Vorstellungen vom Staat, insbesondere der Staaten des Globalen Südens, zu nennen (Lansing/Farnum 2017). Weiterhin ist hier exemplarisch eine Studie zu längerfristigen Kooperationen zwischen NGOs und Schulen in Deutschland zur Verbesserung der Implementierung Globalen Lernens im formalen Bildungssystem zu nennen, deren Analyse mithilfe eines »Mixed-Method Approach« stattfand, indem die Zahl der Involvierten in die Kooperation quantitativ über den Zeitraum des betrachteten Projekts gemessen und die inhaltliche Bewertung der Kooperation mittels Interviews und Gruppendiskussionen qualitativ erforscht wurde (Bergmüller 2016). Außerdem ist hier noch jene quantitative Studie zur Art und Weise der Thematisierung globaler Inhalte und den damit einhergehenden pädagogischen Methoden im Rahmen des Geographieunterrichts an internationalen und konventionellen Schulen in den Niederlanden zu erwähnen, welche auf der Auswertung von Fragebögen mit vorgefertigten Statements beruhte (Béneker/van Dis/van Middelkoop 2014).

Die meisten empirischen Forschungen zu Globaler Bildung sind im deutschsprachigen Bereich über die ZEP – *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* – zugänglich und werden zumeist unter dem Begriff des »Globalen Lernens« verhandelt bzw. damit in Zusammenhang gebracht. Hier sind in den letzten Jahren zahlreiche empirisch-qualitative Studien erschienen. So wurden z.B. die Förderung spezifischer Kompetenzen wie bspw. des reflexiven Denkens im Geographieunterricht im Umgang mit globalen Themen anhand offener Kodierung, skalierender Strukturierung und zusammenfassender Inhaltsanalyse verschiedenster unterrichtsrelevanter Materialien analysiert (Brendel 2018). Auch wurden Lernprozesse in Freiwilligendiensten im Globalen Süden in den Blick genommen. Diesen wurde sich durch hermeneutisch-interpretative Inhaltsanalyse und empirisch-begründete Typenbildung genähert (Richter 2018). Eine weitere deutschsprachige Forschung der letzten Jahre stellt die Analyse der impliziten Werteorientierung der Lernenden im Geographieunterricht mittels der dokumentarischen Methode dar, da diese nicht nur explizite Bewertungen anvisiert (Applis 2014).

Empirisch verfasste Forschungsbeiträge lassen sich aber auch entlang des Rahmenwerks sowie des Konzepts *Education for Sustainable Development* im *International Journal of Development Education and Global Learning* finden. Studien gibt es hier z.B. über die Art und Weise, wie Kernelemente des Rahmenwerks *Education for Sustainable Development* in Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenprojekten im vietnamesischen Kontext aufgegriffen und dort mit anderen Ansätzen der Bildungsarbeit wie z.B. der Demokratieerziehung in Verbindung gebracht werden. Der Gegenstand wurde mittels qualitativer Interviews, Fokusgruppen-Diskussionen und teilnehmender Beobachtung erschlossen (Balls 2016). Darüber hinaus lassen sich aber auch Studien über die Anwendung kunstpädagogischer Ansätze durch Praktiken wie Social Media oder Theater zur Sensibilisierung und Stärkung von Diversity und Identität im Zuge der Umsetzung von *Education for Sustainable Development* und *Global Citizenship Education* in vier verschiedenen Ländern finden. Die Untersuchung setzte dazu Dokumentenanalysen der Evaluationsmaterialien und seminarrative Interviews mit den hauptverantwortlichen Praktiker*innen des Projekts namens CLICK ein (Aubrey 2015).

Hinzu kommt, dass ein beachtlicher Teil an Studien ausschliesslich entlang des Konzepts der *Global Citizenship Education*[2] entstanden ist. Amna Pasha hat z.B. das Verständnis des Konzepts der *Global Citizenship Education* im Rahmen des nationalen pakistanischen Schulsystems untersucht und ist dabei dem spannungsgeladenen Verhältnis zur lokal verankerten Identitätsbildung nachgegangen. Hierzu wurden semistrukturierte Tiefeninterviews mit den Lernenden als Methode angewendet (Pasha 2015). Es lassen sich Curriculum-Studien in australischen Grundschulen finden, welche der Umsetzung lokal-global orientierter Citizenship-Education in dem Bereich nachgehen. In den drei ausgewählten Curriculum-Bereichen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften wurde sich mithilfe einer strukturierten Textanalyse den Dokumenten gewidmet (Reynolds/MacQueen/Ferguson-Patrick 2019). Es lässt sich zudem eine Untersuchung über die Entwicklung eines Inventars zur Messung von Global Citizenship bei Erwachsenen finden, welches mithilfe kognitiver Interviews für ein Fragebogen-Design und explorativer und bestätigender quantitativer Faktoranalysen erstellt wurde (Van Gent et al. 2013).

In den letzten Jahren sind jedoch im Zuge des Cultural Turn in der Erziehungswissenschaft erste empirische Arbeiten entstanden, welche ihre Analysen verschiedener Ansätze GB an poststrukturalistischen und postkolonialen[3] Herangehensweisen ausrichten und versuchen, die Betrachtung des Gegenstandes räumlich und zeitlich zu dezentralisieren. So sind im bereits erwähnten *International Journal of Development Education and Global Learning* verstärkt Studien publiziert, die sich an postkolonialen Perspektiven orientieren und die historischen Verstrickungen mit kolonialistischen Praktiken beleuchten. Beispielhaft wären hier die kritischen Betrachtungen zur Rolle des Konzepts der Empathie im Rahmen von GB durch eine Narrationsanalyse zu nennen (Kurian 2019) oder die Untersuchung über ein regelmäßiges Studienprogramm für kanadische Studierende, indem die Teilnehmenden für einen Freiwilligendienst nach Thailand im Rahmen eines *Global Citizenship Education* Programms gereist sind und deren Erfahrungen mittels einer Interviewerhebung auf neokoloniale Vorstellungsweisen und Praktiken hin analysiert wurden (Jorgenson 2010). Auch im deutschsprachigen Raum sind zunehmend Untersuchungen entstanden, die von postkolonialen Perspektiven beeinflusst sind. Im Zuge dessen sind u.a. Methodenhefte zur entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland

2 Darüber hinaus ist GCE auch auf theoretischer Ebene in zahlreichen nationalen Kontexten präsent. Theoretische Beiträge zum Konzept der »GCE« finden sich z.B. zu den intensiv in Kanada geführten Diskussionen zum Konzept und seiner Verschränkung mit anderen politischen Pädagogiken sowie den Möglichkeiten der Anwendung von GCE im formalen Schulsystem Kanadas zur Stärkung demokratischer Lebensformen in einer komplexer werdenden Welt bei O'Sullivan/Pashby 2008. Ebenso wurde bereits theoretisch reflektiert, welche Erfahrungen die Anwendung von GCE im Hochschulbereich in Österreich in den letzten Jahren bei der Implementierung eines Studiengangs mit Fokus auf GCE mit sich gebracht hat (Grobbauer/Wintersteiner 2016). Darüber hinaus wurden auch die Perspektiven für Forschung, Lehre und Ausbildung im US-amerikanischen Kontext reflektiert, um auszuloten, welche Möglichkeiten durch das Konzept bestehen, neue Zukünfte zu imaginieren (Bosio/Torres 2019).

3 Theoretisch sind in den letzten Jahren die postkolonialen Perspektiven auf GB insbesondere durch die Arbeit von und um Vanessa Andreotti zu dem Ansatz *Global Citizenship Education* vorangebracht worden (bspw. Andreotti 2006a, 2011a; Andreotti/de Souza 2012).

in den Jahren 2007 bis 2012 (Danielzik/Kiesel/Bendix 2013) oder Lehrmaterialien einer im Globalen Süden aktiven NGO in Myanmar im Rahmen der Anwendung des Konzepts der GCE (Wohlfahrt 2018) untersucht worden.

Darüber hinaus sind inzwischen auch diskursanalytische Arbeiten entstanden, deren methodologischer Ausgangspunkt darin besteht den Untersuchungsgegenstand der GB dezentriert und als komplex konstituiertes Phänomen in seinen zeitlichen und räumlichen Dimensionen sichtbar zu machen. Allen voran sind hier die Arbeiten Vanessa Andreottis zu nennen, welche mit ihren Studien einen wesentlichen Einfluss auf die gegenwärtige Entwicklung des Diskurses GB hat. Methodologisch basierend auf einer »Colonial Discourse Analysis« und beeinflusst durch die postkolonialen Theoretiker*innen Edward Said, Homi Bhahba und Gayatri Spivak legt Andreotti eine ausführliche Untersuchung zur GB in England in ihren vielfältigen Dimensionen vor (Andreotti 2011a: insb. Kap. 2). Diskursanalytische Arbeiten finden sich aber auch zu Lehr- und Curriculumplänen des GCE-Ansatzes in Kanada in Form einer unter anderem an Fairclough und van Dyk angelehnten »Critical Discourse Analysis« mit der Begründung, dass Kanada aufgrund seiner Geschichte und demografischen Zusammensetzung als ein idealer Ort für die Umsetzung des Konzepts gesehen wird (Pashby 2015). Zudem gibt es aber auch Diskursanalysen, die sich der Problematik der verhandelten »universalen Werte« im Kontext von GCE stellen (Hatley 2019) oder solche die einzelne Aspekte – wie die des leeren Signifikanten nach Laclau und Mouffe – in Bezug auf »Global Citizenship« untersuchen (Moraes 2014).

Es lässt sich bereits festhalten, dass sich empirisch verfasste Forschungen im Bereich GB in jüngster Zeit erstens zumeist auf institutionalisierte Strukturen in nationalen Kontexten beziehen, obwohl GB ein Gegenstand ist, der durch transnationale institutionalisierte Strukturen ebenso bedeutsam hervorgebracht wird. Dabei bezieht sich zumeist die Praxis der betrachteten Bildungsgegenstände auf Kontexte des Globalen Nordens.[4] Zweitens ist auffallend, dass der Globale Süden zumeist nur als Themenschwerpunkt GB auftritt, jedoch die Bildung im und mit dem Globalen Süden in den seltensten Fällen eine herausragende Rolle in den Untersuchungen spielt,[5] obwohl die Bewältigung der Effekte der Globalisierung auf Vergesellschaftungs-, Natur- und Bildungsprozesse nur gemeinsam geschehen kann.[6] Dies mag verwundern, da es fragwürdig ist, wie die

4 Obwohl zwar Internationalität ein wesentliches Element GB in ihrer Entstehungsgeschichte ist, zeigt sich nur zu oft, dass diese in dominanter Tendenz zumeist auf Gegenstände und Perspektiven des Globalen Nordens beschränkt bleibt. Möglicherweise ist der Forschungslandschaft zu bescheinigen, wie es Datta & Lang-Wojtasik bereits schon für die dominanten Deutungen der »Internationalen Reformpädagogik« taten, von einer »Eurozentristischen Internationalität[142]« zu sprechen (Datta/Lang-Wojtasik 2002: 11).

5 Dies hängt auch damit zusammen, dass GB im Globalen Süden weitestgehend »in relation to ›personal and community through the maximum harnessing of available human and natural resources‹« (Abdi 2003: 1 zit.n. Bourn 2014: 41) gesehen wird, was zur Folge hat, dass im Globalen Süden bis heute der Fokus der GB meist auf Ansätze der Gemeinwesenentwicklung beschränkt bleibt (Bourn 2014: 43). Global verhandelte Konzepte und Begriffe wie »Global Citizenship« werden bisher noch selten benutzt, da sie oft nur schwer mit den lokalen Kontexten vereinbar sind, da sie oft als westliche Konstrukte wahrgenommen werden (Bourn 2014: 41; Pasha 2015).

6 Christel Adick verweist im Zuge dessen auch auf die seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum fehlende eigenständige Präsenz einer Forschung mit dem Globalen Süden, welche es bis

gegenwärtige Bildung im und für globalen Wandel auf die Herausforderungen der Globalisierung angemessen reagieren möchte, ohne genügend Ideen und Ansätze des Globalen Süden einzubeziehen, zumal dieser den Raum des größten Teils der Welt bildet. Drittens lassen viele der angewandten Methodiken der empirischen Forschungen trotz der »globalen Zeiten«, oftmals die dezentralen sozialen, kulturellen, ökonomischen und historischen Kräfte und Strömungen außer Acht, welche den Bildungsgegenstand in einer komplexen globalen Weise konstituieren. Viertens beziehen sich die meisten Untersuchungen auf durch globale oder supranationale Rahmenwerke geprägte Ansätze – *Global Citizenship Education*, *Education for Sustainable Development* oder *Global Learning*. Nur selten werden aus dem Globalen Süden kommende[7] und sich an den Rändern befindlichen Ansätze – wie z.B. die dem Feld des *Social Movement Learning* zugerechnete *Popular*

Anfang der 1990er in Form einer eigenständigen Sektion der DGfE noch gab (Adick 2017: 32f). Ausnahmen bilden hier bis heute Veröffentlichungen wie der Sammelband *Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung* (Goldschmidt/Melber 1981), die *Beiträge zu reformpädagogischen Ansätzen aus vier Kontinenten* (Datta/Lang-Wojtasik 2002) oder eine Vielzahl an Beiträgen im Buch *Lernen und Handeln im globalen Kontext* (Overwien 2000). Dennoch ist in den letzten Jahren zu mindestens im deutschsprachigen Raum ein Bewusstsein dafür entstanden, Forschungen zu und mit dem Globalen Süden als integralen Bestandteil der Diskurse GB bzw. der Internationalen Erziehungswissenschaft zu etablieren. Dies reflektiert die Einsicht, dass in einer global verstrickten Welt Herausforderungen zunehmend gemeinsam von Norden und Süden getragen werden (Adick 2017: 33). Trotz allem konzentriert sich die »Dritte-Welt-Forschung« in der deutschen Erziehungswissenschaft weiterhin primär auf die Bildungsqualität in Ländern des Globalen Südens zur Bewältigung der Probleme vor Ort (siehe bspw. ZEP Ausgabe 2/2017), während die pädagogischen Beiträge des Südens und marginalisierter Gruppen für eine global orientierte Bildung, die strukturellen Wandel in den Blick nimmt, bislang wenig Beachtung finden.

7 Dabei haben Theoretiker*innen und Praktiker*innen aus dem Globalen Süden immer schon eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Diskurse um und von GB gespielt. Allen voran Paulo Freire oder die gegenwärtig stark ins Feld wirkende Vanessa Andreotti – beide aus Brasilien – sind nur einige wenige Beispiele für den Einfluss, welche sie auf den Diskurs hatten und haben (Bourn 2014: 41). Darüber hinaus ist auch der in Indien lehrende Ajay Kumar zu nennen. Auch der von ihm verfolgte Ansatz, GB im Zusammenhang mit einem dialogischen Lernen und mithilfe von Ideen eines kritischen Humanismus zu reformulieren, ist gegenwärtig nicht zu vernachlässigen. Sein Ansatz geht dabei im Wesentlichen auf Paulo Freire und Mahatma Gandhi zurück (Kumar 2008).

Education[8] oder *indigene Wissenssysteme und Bildungsweisen*[9] – in den Mittelpunkt der Forschung gestellt. Es stehen demnach diejenigen Ansätze im Vordergrund der Forschungslandschaft, die z.B. von der UNESCO oder supranationalen Organisationen wie der EU explizit gefördert werden.

Weitaus weniger präsent in der derzeitigen bildungswissenschaftlichen Landschaft sind Forschungen, welche zum einen GB als einen Gegenstand begreifen, der in einer Architektur transnationaler Akteur*innenkonstellationen und nicht nur in einzelnen nationalen Kontexten oder von nationalen institutionalisierten Gruppen hervorgebracht wird. Zum anderen lassen sich in den einschlägigen Medien selten Forschungsprojekte finden, die GB als ein vielgliedriges soziales, kulturelles, politisches und historisches Phänomen mit räumlichen und zeitlichen Dimensionen analysieren und trotz allem die Verkettung und Verstrickung der Dimensionen miteinander nicht verneinen.

Die hier vorliegende Forschungsarbeit versucht im Raum der bestehenden Forschungslandschaft im Bereich GB einen Beitrag zu leisten und bestehende Forschungslücken zu schließen. Das Forschungsprojekt tritt an, erstens die Gestaltung, Legitimation und Steuerung GB in ihrer transnationalen und globalen Konstitution zu analysieren, in dem es sich dem Gegenstand der GB über die Reflexionsebene des pädagogischen Professionswissens der internationalen Bildungsgestaltung nähert. Zur Erfassung der neuen komplexen transnationalen Akteur*innenkonstellationen

8 Die vor allem in Lateinamerika und Südafrika diskutierte »Popular Education« (PE) steht in einem engen Zusammenhang mit den Diskussionen um eine GB. PE kann grundlegend als ein pädagogischer Ansatz zur Gemeinwesenentwicklung begriffen werden, der sich zumeist in den Dienst des gesellschaftlichen Wandels hinsichtlich sozialer, kultureller und ökonomischer Ungerechtigkeiten stellt (Kane 2001; Luckett/Walters/von Kotze2017; Manicom/Walters 2012). Damit einhergehend sind auch Ansätze entwickelt worden wie u.a. der »Reflect Approach« – »*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*«. Diskussionen dazu finden sich, wenn auch nur am Rande des dominanten Diskurses, wiederkehrend in der Zeitschrift *Adult Education and Development* des DVV-International (González et al. 2011; Heck 2015) oder in den vielfältigen Beiträgen von Astrid von Kotze oder Shirley Walters zu PE (Luckett/Walters/von Kotze 2017; Walters/von Kotze 2019). Darüber hinaus lassen sich Diskussionen über PE für den lateinamerikanischen und karibischen Bereich in der von der CEAAL herausgegebenen Zeitschrift »La Piragua – Revista latinoamericana y caribena de educación y política« (CEAAL o.J.) sowie in einigen wissenschaftlichen Publikationen bezogen auf die Region finden (Jara 2010; Kane 2001). Astrid von Kotze und Shirley Walters betonen, dass Ansätze des Social Movements Learning, wie etwa die PE, im Rahmen der globalen SDGs nur begrenzt Beachtung finden. Ursache sind Anforderungen an quantitative Messbarkeit, die nicht einfach auf informelle oder non-formale Bildungsansätze übertragbar sind, insbesondere wenn sie nicht in formale Bildungssysteme eingebunden sind. Die Autor*innen plädieren daher für kritische Forschungsansätze, die zivilgesellschaftliche Organisationen und soziale Bewegungen stärker in die SDG-Berichterstattungen einbeziehen, um eine repräsentativere Abbildung des gesamten Bildungsfeldes – formal, non-formal, informell – zu ermöglichen, anstatt sich nur auf die »messbarsten« und somit dominantesten Bildungsbestrebungen zu beschränken (Walters/von Kotze 2019: 11–12).

9 Ein Beispiel aus dem Globalen Süden ist u.a. der Ansatz von Catherine Odora Hoppers (Uganda/Südafrika), der auf die Entwicklung von Wissensordnungen zielt, in denen indigene Wissenssysteme in die Bildungsstrukturen einbezogen werden. Durch ihren Ansatz werden dominante westliche Ideologien herausgefordert, indem non-formale und informelle Bildungskonzepte sowie vielfältige Weltwahrnehmungen und Lebensweisen indigener Wissenssysteme strukturell wahrgenommen werden, um Inklusion und Dialog zu stärken (Bourn 2014: 42; Odora Hoppers 2002: 2–22).

im Bildungsbereich werden dazu analytische Konzepte der Global Governance und Transnationaler Bildungsregime herangezogen. Zweitens stehen im Zentrum der Untersuchung beispielhafte institutionalisierte Gruppen, welche auf verschiedenen transnationalen Handlungsebenen angesiedelt sind und die die Materialgrundlage der Fallstudie bilden. Hiermit wird dem Anspruch der Bildungsdebatten nachgekommen, über die Bestrebungen GB nachzudenken, ohne in der Analyse die sozio-politischen Strukturen zu vernachlässigen, in welche die Bildung eingelassen ist (Grobbauer 2016: 5). Damit wird drittens vor allem auch die enge Verknüpfung zwischen Bildungstheorie und -praxis aufgezeigt. Viertens wird methodologisch in Form einer postkolonial informierten hegemonietheoretischen Diskursanalyse ein in der Internationalen Erziehungswissenschaft bisher wenig beachtetes Instrumentarium verwendet, um den Gegenstand GB als ein komplexes, soziales, politisches und tief in der Geschichte verhaftetes Phänomen zu analysieren. Durch die Einbindung der Hegemonietheorie in die Diskursanalyse liegt dabei nicht nur der Blick auf der Vielfältigkeit der Artikulation GB, sondern zugleich auch auf den Identifikationsprozessen GB, wodurch erst wirkmächtige kollektive Einheiten im Feld räumlich-historisch erkennbar werden. Da sich fünftens die hegemonietheoretische Diskursanalyse als ein Instrument der Demokratisierung und der Analyse politischer Kämpfe versteht und ihr globales Wirken nicht ausreichend ohne postkoloniale Einsätze gedacht werden kann, zieht das Forschungsprojekt in die Betrachtung und Dekonstruktion der GB – ein Gegenstand, der auf die globale sozialökologische Transformation zielt – in spezifischer Weise postkoloniale Kritiken in die Betrachtungen des hegemonial strukturierten Raumes der GB ein. Sechstens werden im Zuge von Diskursanalysen in der Erziehungswissenschaft nur seltenst ihre Operationalisierungen ausführlich dargestellt. Das Forschungsprojekt versucht somit auch einen Beitrag zur Innovation in der methodischen Arbeit in der Erziehungswissenschaft zu leisten. Siebtens will die Forschung gesellschaftspolitisch zu einer Debatte über die niemals abgeschlossene Demokratisierung der GB beitragen, in der die Verantwortlichen für die GB sich nicht vor Konflikten und politischen Kämpfen über ihre Artikulation scheuen, sondern vielmehr die Auseinandersetzungen als einen wichtigen Teil einer lebendigen demokratischen Kultur im Bereich der Bildungsforschung und -praxis sehen. Gleichzeitig will sie damit zu einer Auseinandersetzung mit den hegemonialen Artikulationen anregen und nicht zum pauschalisierenden Widerstand gegen oder Abwenden von der GB. Achtens versucht die Forschungsarbeit mit ihrer Analyse und Intervention in die Debatten um Gestaltung, Legitimation und Steuerung GB in den Global Governance-Strukturen nicht nur einen Beitrag zur Demokratisierung der GB zu leisten, sondern darüber hinaus bekräftigen, dass Globalisierung und GB ein unverzichtbarer Bestandtteil des Feldes der Demokratieerziehung und damit politischer Bildung in Zeiten der Globalisierung sind.

6.3 Forschungsdesign der Fallstudie

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Analyse sprachlicher Artikulationen Globaler Bildung in Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Damit geht sie der Produktionsweise diskursiver Formationen im Feld nach. Die Umsetzung der Ana-

lyse lässt sich dabei grundlegend in zwei übergeordnete analytische Verfahrensschritte teilen: Lexikometrisches Verfahren und die Analyse narrativer Muster. Nachfolgend wird zunächst die Auswahl des der Fallstudie zugrundeliegenden Materials dargelegt. Im Anschluss daran, werden jeweils die einzelnen Materialbereiche begründend vorgestellt, welche für die jeweiligen Verfahrensschritte ausgewählt wurden.

6.3.1 Organisationsphilosophische Ideologien als pädagogisches Professionswissen

Die Fallstudie bezieht sich grundlegend auf das, was mit Christel Adick als »gesellschaftliche Praxis der Erziehung und Bildung« beschrieben werden kann (Adick 2008b: 48). Dabei setzt die hier vorliegende Untersuchung auf der *Ebene der Kommunikation* an. Dazu werden in den Worten Laclaus und Mouffes in der Fallstudie die sprachlichen Artikulationen GB in den Global Governance-Strukturen in den Fokus der Betrachtung genommen. Auf dieser Ebene der Bildungsgestaltung wird nicht unmittelbar erzieherisch gehandelt, sondern es werden politisch motivierte Strategie-, Konzept-, Programm- und Entwicklungsarbeiten geleistet, die sich aus den jeweiligen Philosophien der untersuchten Organisationen des Feldes ergeben (ebd.: 60) und die die Gestaltung, Legitimation und Steuerung der Bildung beeinflussen. In der Arbeit stehen somit organisationsphilosophische Ideologien im Mittelpunkt der Analyse im Hinblick auf das Arbeitsfeld GB. Die Organisationsphilosophische Ideologiebildung kann auf der Reflexionsebene des »pädagogischen Professionswissens« verortet werden. Es handelt sich also um ein Wissen,

> »das notwendig und hinreichend ist, um in einem Beruf kompetent zu arbeiten […], [es] enthält Bestände von Einzelwissen […], Regelwissen […], Urteilsfähigkeit […], [es] enthält sowohl kognitive wie normative Anteile, die durch ihre Lösungskapazität für berufliche Problemsituationen miteinander verbunden und entsprechend sortiert sind« (ebd.: 72).

Dieses »pädagogische Professionswissen« ist in aller Regel zur Bewältigung der Praxis gedacht, »dadurch, dass diejenigen Organisationen, die es fördern »Textgattungen hervorbringen, indem sie Regelwerke und Modelle entwickeln, Programmschriften vorlegen und diese teils mit theoretischen Argumenten und Forschungsergebnissen anreichern.« (ebd.: 107)

Auf einer darüber gelagerten größeren Ebene sind diese Ideologien Teil einer sich mit der Globalisierung herausgebildet habenden

> »weltweiten Bildungssemantik […], eine[r] übergreifende[n] Weltbildungsideologie, die das Reden und Denken über Erziehung auf allen Stufen des pädagogischen Wissens, vom pädagogischen Alltagswissen bis zur erziehungswissenschaftlichen Metatheorie und der Bildungsprogrammatik supranationaler Organisationen, bestimmt oder zumindest [die] wechselseitige Vergleichbarkeit und Verstehbarkeit [des pädagogischen Wissens] ermöglicht.« (Seitz 2002a: 325)

Ihre Grundlage hat diese globale Bildungssemantik in dem entstandenen »inter- und transnationalen Kommunikations- und Publikationssystem« (ebd.: 325), zu dem eine Reihe von internationalen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften und Kompendien, internationale erziehungswissenschaftliche und berufsständische Verbände und Netzwerke der internationalen erziehungswissenschaftlichen Kooperation in Forschung und Lehre (ebd.: 325), aber auch die massiven Publikationsstrategien einer Vielzahl an inter- und transnationalen advokatorischen Organisationen im Bildungsbereich sowie einzelne sicht- und hörbare Vertreter*innen der globalen bildungspolitischen und -theoretischen Debatte gehören.

6.3.2 Der tendenziell »leere Signifikant« der »Bildung« im globalen Kontext als Grundlage zur Auswahl des Materials

Die Grundlage zur Auswahl der Materialien der Untersuchung bildete zunächst eine Recherche über spezifische Akteur*innen – hier Organisationen und Zeitschriften – welche zum Untersuchungszeitraum eine sichtbare Zugehörigkeit zum Bereich der GB darstellten. Alle ausgewählten Organisationen und Zeitschriften, aus denen die Materialien generiert worden sind, lassen sich eindeutig dem Feld der Bildung zurechnen. Alle Organisationen bzw. Zeitschriften tragen das Wort *education* in ihrem Titel. Ausgenommen davon ist die UNESCO, da diese eine breiter aufgestellte Internationale Organisation ist und ebenso sehr sichtbar den Bereich der Kultur präsentiert. In der hier vorliegenden Forschung wurden nur Publikationen ausgewählt, deren Entstehung dem *Education Sector* in der Arbeit der UNESCO zuzuordnen ist (s. Education Sector: UNESCO 2022c). Damit sollte sichergestellt werden, dass die verbindende Textualität zwischen den verschiedenen Organisationen und Zeitschriften, das Thema *education* im globalen Kontext ist. Allein in den fünf geschlossenen Korpora, die der lexikometrischen Analyse zugrunde lagen, taucht das Wort *education* nach einer Analyse in MaxQDA in ausgeschriebener Form insgesamt 16.169 mal auf.[10] Das Element ist dabei in jeder der fünf Dokumentengruppen im geschlossenen Gesamtdiskurskorpus vertreten. Damit übertrifft es in seiner Anzahl weitaus andere inhaltlich relevante Begriffe. Selbst derjenige des *development*, der den untersuchten Bereich ebenfalls stark prägt, hat nicht die gleiche Repräsentationsdichte wie das Element *education*. *Development* ist nach einer Analyse in MaxQDA 9.091 mal vertreten. Da *education* als signifikantes Element mehr als andere Elemente überhaupt erst die Intertextualität verschiedenster Bereiche und Organisationen in dem Feld ermöglicht, ist davon auszugehen, dass es sich hier aufgrund seiner »Überdeterminierung« um einem »leeren Signifikanten« handelt. *Education* ist der Signifikant, der den Diskurs aufgrund seiner »Leere« im Feld der GB überhaupt erst ermöglicht. Wie bereits in Kapitel 2 dargelegt, werden unter dem Begriff *education* im globalen Kontext verschiedene Konzepte und Rahmenbedingungen wie *Popular Education*, *Education für Sustainable Development*, *Global Citizenship Education*, *Global Education* etc. diskutiert.

10 Hierbei muss erwähnt werden, dass dabei häufig auftretende Kürzel wie *EFA – Education for All*, *ESD – Education for Sustainable Development*, *GCE – Global Citizenship Education* etc. nicht mit eingerechnet wurden.

Alle der Materialauswahl zugrundeliegenden Organisationen und Zeitschriften sind insofern dem Arbeitsfeld GB zu zuordnen, da diese sich entweder mit der Erforschung von Bildungsprozessen sowie der theoretischen und praktischen Durchführung von strategischen pädagogischen Programmen zur Beförderung des ökonomischen, sozialen, kulturellen, ökologischen und politischen Wandels in verschiedensten Regionen der Welt befassen, ohne dabei explizit auf eine Region (bspw. Europa, Westen, Lateinamerika, Asien, Afrika, Globaler Norden, Globaler Süden) beschränkt zu sein. Sie können damit als eine Bildungsantwort auf die Herausforderungen der Globalisierung verstanden werden. Dadurch ist prinzipiell dieses Material besonders geeignet Analysen des »Politischen« von »Bildung« im und für globalen Wandel durchzuführen.

6.3.3 Materialauswahl für die korpuslinguistisch-lexikometrische Analyse

Für die lexikometrischen Analysen wurden zunächst vier geschlossene, digitale Korpora, wie in Kapitel 5.2.2 erläutert, erstellt. Jeder Korpus stammt jeweils von einer spezifischen institutionalisierten nahezu homogenen Sprecher*innenposition als Beispiel einer Handlungsebene der in Kapitel 2 dargestellten Global Governance-Architektur im Arbeitsfeld Globaler Bildung. Die von ihnen jeweilig aufbereiteten Dokumente sind in hohem Maße einem homogenen Genre zuzuordnen (siehe Abb. 5).

Abbildung 5: Materialauswahl der Fallstudie anhand der Handlungsebenen in den Global Governance-Strukturen.



Quelle: Tilo Hase

Um die Dynamik des Diskurses zu Beginn des 21. Jahrhunderts analysieren zu können, wurde exemplarisch und aus forschungspragmatischen Gründen der Zeitraum auf die Jahre 2012 bis 2018 begrenzt (siehe Abb. 6). Mithilfe dieser Begrenzung sollte ermöglicht werden im Zuge der Analyse fallspezifische Aussagen über die diskursive Konstitu-

tion GB in den Global Governance-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu treffen. Die Auswahl und Begrenzung des Zeitraumes wird wiederum mit spezifischen Ereignissen im Diskurs GB in der internationalen Bildungsgestaltung begründet. Mit der von Ban Ki-moon initiierten *Global Education First Initiative* im Jahr 2012 erhoben zum ersten Mal die *Vereinten Nationen* Bildung zu einem Kernthema ihrer Bestrebungen und wirkten damit äußerst direkt auf die Arbeit ihrer Sonderorganisation UNESCO ein. Zudem repräsentiert der ausgewählte Zeitraum einen Wechsel der Bildungsagenden der medial wirkmächtigsten Organisationen in der hier modellhaft dargestellten Global Governance-Struktur im Bildungsbereich – der UNESCO und damit möglicherweise auch der weltweiten Bildungssemantik. Die bereits im Jahre 1990 begonnene Agenda *EFA*, welche durch das *Ziel 2* und ab 2000 zudem durch die *MDGs* abgesichert wurde, wurde im Jahr 2015 durch die Globale Bildungsagenda *Education 2030* abgelöst, welche wiederum ihren Bezugsrahmen in den *SDGs* hat. Die Analyse des Zeitraums 2012 bis 2018 versucht somit die möglichen Veränderungen der globalen Bildungsbestrebungen, die durch diese bildungsrelevanten Ereignisse entstanden sind, einzufangen. Hiermit soll u.a. offengelegt werden, welche Rolle die globalen Bildungsagenden in der hegemonialen Formation GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts spielen und wie gegen-hegemoniale Artikulationen an den Rändern der diskursiven Formation sich zu ihnen verhalten.

Abbildung 6: Zeitraum des Gesamtkorpus für die lexikometrischen Analysen.



Quelle: Tilo Hase

Nachfolgend werden Erklärungen aufgeführt, die die Auswahl der Teilkorpora in Zusammenhang mit ihrer Sprecher*innenposition begründen und im Feld verorten. Im Anschluss an die Verortungen werden anhand einer Übersichtstabelle das Gesamtkorpus samt kurzer Beschreibung und Quelle sowie Größe der einzelnen Teilkorpora dargestellt (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: Für die lexikometrischen Analysen erstellte Textkorpora.

Korpus	Name	Beschreibung	Quelle	Handlungsebene	Größe des Korpus[11]
1	UNESCO + Publikation Education First Initiative	Positions- und Strategiepapiere 2012–2018 ohne regionale Einschränkung, die vom / von der Generalsekretär*in der UNESCO oder der*die assistierende*n General Sekretär*in für Bildung in der UNESCO herausgegeben wurden	UNESCO Digital Library	Internationale Organisationen aus dem UN-System	420842
2	Global Business Coalition for Education	Positions- und Strategiepapiere sowie Berichte aus den Jahren 2012–2018 ohne regionale Einschränkung	Unter About Us und Publikationen auf der Website	Private Global Players	84346
3a	Policy & Practice (PP) – A Development Education Review	Alle Zeitschriften, welche in den Jahren 2012–2018 veröffentlicht wurden	Website	Spezialdiskurs auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft	689085
3b	Adult Education and Development (AED)	Alle Zeitschriften, welche in den Jahren 2012–2018 veröffentlicht wurden	Website	Spezialdiskurs auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft	436036

11 Absolute Anzahl der Tokens. Tokens bezeichnen die zählbaren Primäreinheiten eines Korpus. Das ›token‹ oder »auch [die] ›(laufende) Wortform‹ ist jede als lexikalische Einheit infrage kommende Zeichenkette in einem Korpustext. Die Größe eines Korpus wird in laufenden Wortformen angegeben.« (Haß-Zumkehr 2002: 47)

Korpus	Name	Beschreibung	Quelle	Handlungsebene	Größe des Korpus[11]
4	Global Campaign for Education	Strategie- und Positionspapiere ohne regionale Einschränkungen und welche nicht nur von einzelnen Mitgliedern, sondern unter dem Namen der gesamten Kampagne veröffentlicht wurden	Website Unter Publikationen	Interdiskurs auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft	284970

Quelle: Erstellt von Tilo Hase.

Das Gesamtkorpus »UNESCO« steht beispielhaft für eine Sprecher*innenposition der Handlungsebene der IOs des UN-Systems im Feld GB. Die UNESCO stellt mit einem Budget von 750 Millionen US-Dollar jährlich die finanziell am stärksten ausgestattete institutionalisierte Gruppe der Fallstudie dar. Das meiste Budget der UNESCO geht dabei in bildungsbezogene Aktivitäten jährlich ein (UNESCO 2022a). Sie sieht sich in der Führungsrolle bei der Gestaltung der globalen Bildungsbestrebungen (UNESCO 2022c). In Rücksprache mit den Mitarbeiter*innen des Archives der UNESCO in Paris nach einem Forschungsaufenthalt im Sommer 2019 wurden die wesentlichsten Strategie- und Positionspapiere zur Bestimmung der Ziele der UNESCO in den Jahren 2012 bis 2018 herausgefiltert.[12] Die Auswahl der Publikationen wurde der digitalen Bibliothek der UNESCO entnommen (UNESCO 2022b) und musste hinzu weiter begrenzt werden, da sonst die Analyse durch eine einzelne forschende Person nicht bewältigbar gewesen wäre. Folgende Bestimmungen wurden zur Auswahl getroffen: Zunächst konzentriert sich die Auswahl nur auf Dokumente, die dem *Education Sector* der UNESCO zuzuordnen sind.[13] Jede Publikation musste zudem im Titel das Wort *Bildung* – hier im englischen Sprachgebrauch *education* – beinhalten. Die einzelnen Publikationen sind dabei von den höchsten Ebenen der UNESCO-Organisation herausgegeben worden. Zu diesen zählen die Generalsekretär*innen der UNESCO oder der*die assistierende*n Generalsekretär*innen für Bildung. Alle hier ausgewählten Publikationen haben außerdem keine regionale Einschränkung, sondern beziehen sich auf eine globale Dimension.[14]

12 Dies gestaltete sich nicht ganz einfach, da innerhalb des UNESCO-Organisationsgeflechtes eine fast unüberschaubare Vielzahl an Publikationen im Bereich der Bildung herausgegeben wird.

13 Hiermit ist der Sektor der UNESCO gemeint, der sich mit globalen und regionalen Bildungsfragen befasst, um sicherzustellen, dass jede Person Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in allen Phasen des Lebens bekommt. Dieser Sektor stellt neben dem der Kultur und der Wissenschaft die dritte große Säule der Arbeit der UNESCO dar (UNESCO 2022c).

14 Eine Ausnahme in dem Teilkorpus »UNESCO« stellt die UN-Publikation des ehemaligen UN-General-Sekretärs *Ban-Ki-moon* zu seiner *Global Education First Initiative* dar. Diese wurde nach Rücksprache mit den Mitarbeiter*innen des UNESCO-Archives sowie im Rückbezug auf andere Dokumente der UNESCO (bspw.: UNESCO 2014c: 46, 2014b: 5) hinzugefügt, da diese die Initiative des General-

Das Gesamtkorpus der *Global Business Coalition for Education (GBC-Education)* steht exemplarisch für eine Sprecher*innenposition von Akteur*innen auf der Handlungsebene der Private Global Players – auch sogenannte transnationale Unternehmen. In der neoliberalen Phase der gegenwärtigen Globalisierung, in der Privatisierung ehemals öffentlicher Güter eine zunehmende Bedeutung bekommen hat, müssen finanzkräftige Privatakteur*innen mit globalem Handlungsspielraum als wichtige Akteur*innen in der Gestaltung und Legitimation GB angesehen werden. Die 2012 gegründete Koalition versteht sich selbst als »a movement of businesses committed to ending the global education crisis and unleashing the potential of the next generation.« (GBC-Education 2022a) Sie soll explizit die Expertise und Ressourcen der globalen »business community« zusammenbringen, um den Zustand der globalen Bildung und die Erfüllung des *SDG 4* voranzubringen. In der Rolle als Beratende über die gesellschaftlichen Einflüsse und Wirkungen der »business community«, haben sie die Aufgabe des »combining the expertise of education and business to develop customized programs and identify investments, partnerships, and opportunities that will have the greatest impact.« (GBC-Education 2022a) Die Koalition besteht aus mehr als 150 der weltweit führenden und einflussreichsten Marken und Unternehmen.[15] Der Koalition standen im Jahr 2019, dem Jahr mit ihrem bisher größten nachvollziehbaren Budget, für ihren größten Programmpunkt knapp 1,127 Millionen US-Dollar jährlich zur Verfügung (GBC-Education 2022b).

Die Koalition sieht ihre wesentlichen Funktionen in der Vernetzung der Unternehmen untereinander, der Herausarbeitung von Kooperationen mit Akteur*innen der Internationalen Organisationen, Regierungen, entwicklungspolitischen Banken, Stiftungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen, dem Herausstellen der bildungsbezogenen Arbeit und exemplarischen Bildungsinitiativen ihrer Mitgliederorganisationen und der Inspiration anderer, ebenfalls zu handeln, sowie der Förderung von Forschungsprojekten und Handbüchern mit dem Ziel die »besten« Bildungsergebnisse zu produzieren (GBC-Education 2022a). Zudem sind GBC-Education und die mit ihr verbundenen transnationalen Unternehmen eine(r) der Hauptkooperationspartner*innen aus dem privaten Bereich im Rahmen der Bestrebungen der *Global Partnership for Education*. Die *Global Partnership for Education* ist eine Plattform für private, zivilgesellschaftliche und öffentliche inter- und nationale Partnerschaften sowie ein Fonds, der zur Mobilisierung globaler und nationaler Investitionen in die Bildung vor allem in den sog. »Entwicklungsländern« beitragen möchte (GPE 2022). Das Korpus besteht aus Strategie- und Positionspapieren sowie Berichten, die im Zeitraum der Analyse von der Koalition veröffentlicht wurden.

---

sektretärs als historisch einzigartig und prägend für die heutigen Diskurse bezeichnen. Mit seiner *Global Education First Initiative*, hat sich zum ersten mal die UN, ohne Beauftragung durch die UNESCO, eigenständig in Bildungsfragen wesentlich eingemischt.

15 Zu den Gründungsmitgliedern gehören unter anderem der Anbieter für Auslandsüberweisungen *Western Union*, der Halbleiterhersteller *Intel*, der Computer- und Smartphone-Hersteller *Lenovo*, die Unternehmensberatung *McKinsey & Company* sowie inzwischen auch so unterschiedliche Unternehmen wie der Hard- und Softwarehersteller *Microsoft*, die nationale Fluggesellschaft der Vereinigten Arabischen Emirate *Etihad Airways* oder der größte international tätige Verlag im Bereich für Schul- und Universitätslehrbücher *Pearson* (GBC-Education 2018, 2022c).

Die beiden Teilkorpora *AED* und *PP* stehen für die Sprecher*innenposition der akademisch geprägten Professionellen (Spezialdiskurse) auf der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft. Bei beiden handelt es sich um regelmäßig erscheinende Zeitschriften, die in das Arbeitsfeld der GB intervenieren. *Adult Education and Development (AED)* wird vom *DVV-International*, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Hochschulverbandes, in Kooperation mit dem ICAE, dem *International Council for Adult Education,* herausgegeben (DVV-International 1973). *Policy & Practice (P&P) – A Development Education Review* wird vom *Centre for Global Education*, einer Nichtregierungsorganisation im Feld GB, welche ihren Sitz in Belfast in Nordirland hat, seit 2005 herausgegeben (Centre for Global Education 2005). Beide Zeitschriften zeichnen sich dadurch aus, dass sie regelmäßig erscheinen und ihre Publikationen auf ihren Websites frei verfügbar sind. Beide Zeitschriften liegen zudem auch in gedruckter Form vor. Zudem beschäftigen sich viele ihrer Autor*innen nicht nur auf theoretischer Ebene mit Globaler Bildung, sondern sind auch auf praktizierender Ebene im Feld tätig. Sie haben sich zudem zum Ziel gesetzt, die Bildungsarbeiter*innen des Feldes zu adressieren. Im Zuge der hier vorliegenden Forschung wurden sie in ihrer englischen Fassung untersucht. Die den Zeitschriften zugrundeliegenden institutionalisierten Gruppen sind jedoch mit ganz unterschiedlichen finanziellen Ressourcen ausgestattet. DVV-International, welche für die Publikation von *AED* verantwortlich ist und hauptsächlich durch das *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)* finanziert wird, stand im Jahr 2018 ein Budget von ca. 20,57 Millionen Euro zur Verfügung (DVV-International 2019: 34). Das Centre for Global Education verfügte wiederum über nur weniger als 1,01 Millionen Pfund Sterling in ihrer Arbeit im Jahr 2018 (Centre for Global Education 2018: 4).

Das Gesamtkorpus der *Global Campaign for Education (GCfE)* steht für die Sprecher*innenposition des Interdiskurses auf der Handlungsebene der internationalen Zivilgesellschaft im Feld Globaler Bildung. Hiermit kommen vor allem Positionen der international aufgestellten Nichtregierungsorganisationen und Gewerkschaften im Bildungsbereich aus dem Politisch Globalen Norden und dem Politisch Globalen Süden zu Wort. Ihr Korpus besteht aus Strategie- und Positionspapieren, die im Zeitraum der Analyse veröffentlicht wurden. The *Global Campaign for Education (GCfE)* ist im Oktober 1999 entstanden. Sie verbindet mehr als 120 verschiedenste zivilgesellschaftliche Akteur*innen auf nationaler und internationaler Ebene in ihrer Forderung nach einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle, mit dem Schwerpunkt auf eine öffentlich finanzierte Bildung in mehr als 100 Ländern (GCfE 2009: 7, 2022). In Berufung auf Bildung als ein grundlegendes Menschenrecht, mobilisiert die Kampagne öffentlichen Druck auf Regierungen und auf die internationale Gemeinschaft, damit sie ihre Versprechen kostenloser, verbindlicher, öffentlicher, grundlegender Bildung für alle Menschen, insbesondere für Kinder, Frauen und alle benachteiligten und unterprivilegierten Gruppen der Gesellschaft, erfüllen (GCfE 2009: 7). Der US-amerikanischen Sektion stand im Jahr 2018 für ihre Arbeit ein Finanzvolumen von 231.295 US-Dollar zur Verfügung.

Die Sprecher*innenpositionen, welche der Handlungsebene der globalen Zivilgesellschaft zuzuordnen sind (*AED + P&P + GCfE)* stellen auf der Ebene des hegemonial strukturierten Diskurses zumindest in Teilen kritische Perspektiven auf die Verhältnisse Globaler Bildung in transnationaler Perspektive bereit, da sie als größere Organisationen

versuchen teilweise Stimmen Raum zu geben, die als Korrektiv auf die aus der hegemonialen Struktur resultierenden Problematiken einwirken sollen. Aufgrund ihrer Größe finden jedoch nicht alle Problematiken Zugang zu ihren Interventionen, da diese institutionalisierten Gruppen bzw. die Sprecher*innenpositionen von praktizierenden Wissenschaftler*innen oder akademischen Bildungsarbeiter*innen nicht für alle gleichermaßen zugänglich sind oder von ihnen repräsentiert werden.[16]

Abbildung 7: Wortwolke für Worthäufigkeiten der gesamten untersuchten geschlossenen Textkorpora.



Quelle: Erstellt von Tilo Hase mit MaxQDA auf Basis von Frequenzanalysen des gesamten geschlossenen Textkorpus.

Ziel der korpuslinguistischen-lexikometrischen Analysen ist es zunächst, mithilfe der Frequenzen und Spezifika von Wörtern oder Wortfolgen die temporären Knotenpunkte des Diskurses herauszuarbeiten (siehe Tab. 4, 5; Abb. 7, 8). Ausgehend von den Knotenpunkten soll darauffolgend anhand der Analyse narrativer Muster ermittelt werden, welche Knotenpunkte besonders wirkmächtige Artikulationen zur Stabilisierung der hegemonialen Formation von Globaler Bildung absicherten und zugleich den Diskurs von einem Außen abgrenzten. Außerdem sollen die Ergebnisse der lexikometrischen Analyse durch die Analyse narrativer Muster in ihren Kontext eingeordnet werden.

16 Wie bereits Georg Glasze bemerkt, eignen sich korpuslinguistische Studien in besonderem Maße für die Analyse hegemonialer Diskurse, da davon ausgegangen werden kann, »dass sich hegemoniale Diskurse regelmäßig in Organisationen sedimentieren und auf diese Weise zumindest für gewisse Zeit auch weitgehend homogene Sprecherpositionen konstituiert werden.« (Glasze 2013b: 128f) Aufgrund der geringen Sedimentation von nicht-hegemonialen Gegendiskursen in Organisationen eignen sich korpuslinguistische Studien demnach nur bedingt zur Analyse gegenhegemonialer Artikulationen.

Dazu gilt es aufzuzeigen, welche diskursiven Prozesse und welche »Mythen« zur Stabilisierung des Diskurses geführt haben. Zudem lassen sich durch die Analyse narrativer Muster auch die Grenzen der hegemonial strukturierten Erkennbarkeit des Gegenstandes GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Umfeld der Knotenpunkte verdeutlichen.

Abbildung 8: Wortwolke für Wortkombinationen der gesamten untersuchten Textkorpora.



Quelle: Erstellt von Tilo Hase mit MaxQDA auf Grundlage von Frequenzanalysen des gesamten geschlossenen Diskurskorpus.

6.3.4 Materialauswahl für die Analyse narrativer Muster

Aus dem Gesamtkorpus für die lexikometrischen Analysen wurden die Teilkorpora 1 bis 5 für die Analyse narrativer Muster in das Programm zum computergestützten qualitativen Arbeiten MaxQDA zur Kodierung und Auswertung eingelesen. Wie bereits Glasze in seiner Arbeit hervorgehoben hat, ist es aus arbeitsökonomischen Gründen sinnvoll die Analyse narrativer Muster in ihrem Fokus immer nur auf einzelne Textpassagen zu richten (Glasze 2013b: 132). Zur Beschränkung wurde sich zunächst auf Kontexte von Signifikanten konzentriert, welche im Anschluss an die lexikometrischen Analysen als besonders signifikant erachtet wurden. Dadurch, dass im Zuge der Analyse narrativer Muster

noch weitere Detailfragen an das Material aufkamen und relevante marginalisierte Positionen und Elemente zur Analyse der Artikulationen erkennbar wurden, wurden zur Vertiefung der Analysen sukzessiv Textpassagen aus einem erweiterten Textkorpus auf Basis des Kontextwissens hinzugefügt. Zusätzlich wurden folgende weitere Texte zur Analyse narrativer Muster herangezogen (siehe Tab. 3).

Tabelle 3: Zusätzliche für die Analyse narrativer Muster digital aufbereitete und in MaxQDA integrierte Texte.

Nr.	Textname
1.	Esteva, Gustavo/Prakash, Madhu Suri (1998): Escaping Education: Living as learning within grassroots cultures. Peter Lang: New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a.M., Oxford, Wien.
2.	Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Volume 103, Number 2/3, Spring/Summer 2004, S. 523–581.
3.	Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 3, Autumn, S. 40–51.
4.	Andreotti, Vanessa (2014): Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education, in: Sysyphus. Journal of Education. Volume 2, Issue 3, 2014., S. 32–50. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
5.	Selby, D/Kagawa, F (2011) Development education and education for sustainable development: Are they striking a Faustian bargain?, in: Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 12, Spring, S. 15–31.
6.	Selby, David (2015): Thoughts from a Darkend Corner : Transformative Learning for the Gathering Storm, in: Sustainability Frontiers. Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education. Berlin ; Toronto: Barbara Budrich Publishers.
7.	Selby, David (2017): Education for sustainable development, nature and vernacular learning, in: CEPS Journal 7 (2017), S. 9–27.
8.	Kagawa, Fumiyo (2015): Peace Ways: Peacebuilding Education for a Sustainable Future, in: Sustainability Frontiers. Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education. Berlin ; Toronto: Barbara Budrich Publishers.
9.	OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO (2011): Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims. Adressing Islamophobia through Education. ODIHR: Warsaw.
10.	Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide. URL: https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/decolonial-futures-gce-otherwise-1.pdf

Quelle: Tilo Hase.

- Die *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims* der ODIHR und der UNESCO, da dieses ein komplementäres Dokument zu dem sich im Teilkorpus UNESCO befindenden Text *Adressing Antisemitism through Education* darstellt. Damit soll in der Analyse narrativer Muster das Verständnis der Artikulationen um das Element *discrimination* vertieft werden.

- Das Buch *Escaping Education*, da es zum einen versucht eine Position aus der Perspektive der Arbeit mit Denjenigen im Feld Globaler Bildung zu formulieren, welche im globalen Kontext keinen Zugang zur Bildung haben oder von den Versprechen der Bildung enttäuscht wurden. Zum anderen wird es als ein wichtiger Beitrag zur Debatte um radikale Demokratie im globalen Kontext mit Bezug auf Bildungsfragen gehandelt. Gustavo Esteva hat sich mit der Gründung der *Universidad de la Tierra* in Oaxaca ab 1999 auch bildungspraktisch für die Entstehung neuer Lernorte als Alternative zu den staats- und marktorientierten Lernorten eingesetzt.
- Der Text *Righting Wrongs*, da dieser in den Folgejahren vor allem für die postkolonial beeinflussten Interventionen in den Diskurs Globaler Bildung z.B. durch Vanessa Andreotti als einer der wichtigsten Texte gesehen werden kann, auf den sich im Gegendiskurs immer wieder bezogen wird. Zudem hat Gayatri Chakravorty Spivak in dem Text eine Position im Feld Globaler Bildung entwickelt, die sich nicht nur aus ihrem akademischen Wissen speist, sondern sich zugleich auf ihre praktischen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit indigenen Gruppen bezieht.
- Zwei Texte von der Bildungswissenschaftlerin und pädagogischen Aktivistin *Vanessa Andreotti*. Der erste ist ihr vielfach zitierter Artikel *Soft vs. critical global citizenship education* aus *Policy & Practice* von 2006, der die Folgejahre des Diskurses GB immens prägte. Hinzu kommt ihr Text *Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education* aus dem Jahr 2014, in dem sie einige ihrer Positionen aktualisiert, vertieft und ausbaut. Andreottis Art des kritischen Auseinandersetzens mit GB ist kaum noch aus der transnationalen Debatte GB wegzudenken. Sie steht insbesondere für kritische Interventionen im Bereich des Themas, Konzepts und erarbeiteten Knotenpunkts *citizenship* in globaler Orientierung. Zudem ist sie aktiv in dem Kunst- und Forschungskollektiv *Gesturing Towards Decolonial Futures (GTDF)*.
- Ebenso fanden zwei Texte von *David Selby* und ein Text von *Fumiyo Kagawa* sowie ein Text aus *Policy & Practice*, welchen beide gemeinsam verfassten, Einzug in das erweiterte Textkorpus. Letzterer stammt aus dem Jahr 2011 und wurde ausgewählt, da auf ihn vielfach im Diskurs wegen seines vehementen Einspruchs gegen die Fokussierung auf das Element *economic growth* durch eine Bildung für *sustainable development* und *sustainability* Bezug genommen wurde. Die anderen drei einzeln verfassten Texte wiederum schließen an wichtige, im Zuge der Analyse erarbeitete Themen und Konzepte im Feld globaler Fragen zu Umwelt und *sustainability* im Bildungsbereich an. Beide Autor*innen sind außerdem in der internationalen Allianz aus Praktiker*innen der Globalen Bildung namens *Sustainability Frontiers* aktiv, welche sich quer über die Bereiche formaler, non-formaler und informeller Bildung mit den gegenwärtigen Bedrohungen für die Umwelt und die menschliche Gesellschaft an verschiedensten Enden der Welt auseinandersetzt und versucht Alternativen zu ihnen zu entwerfen (Sustainability Frontiers 2022).
- Der *Global Citizenship Education Otherwise Study Guide* wurde herangezogen, da das Kollektiv *Gesturing Towards Decolonial Futures* eine Sprecherposition darstellt, die mit innovativen Mitteln versucht mit postkolonialen, indigenen sowie weiteren Perspektiven kritisch in den Diskurs GB zu intervenieren. Die Wissenschaftler*innen Vanessa Andreotti und Sharon Stein, deren Texte auch im Teilkorpus *Policy & Practice*

zu finden sind, sind Teil des Kollektivs. Das Kollektiv versteht sich als Kunst- und Forschungskollektiv, welches einen »Arbeitsraum für Kollaborationen« für verschiedenste künstlerische, pädagogische, kartographische und beziehungsbezogene Experimente darstellt, die darauf abzielen »koloniale Gewohnheiten« zu identifizieren und zu de-aktivieren, um Gesten in Richtung einer »dekolonialen Zukunft« zu entwerfen (Gesturing Towards Decolonial Futures 2020). Dabei arbeiten sie auch mit »indigenen Partner*innen« aus verschiedenen Kontexten zusammen (ebd.).

6.4 Die diskursive Formation Globaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch mithilfe der hegemonietheoretischen Diskursanalyse die diskursive Konstitution Globaler Bildung in den Global Governance-Strukturen zu beleuchten. Hierzu widmet sie sich der Untersuchung der Identitätskonstruktion im Feld auf der Ebene sprachlicher Artikulationen. Die Arbeit möchte damit einen Beitrag zur Demokratisierung des Arbeitsfeldes der Globalen Bildung liefern. Hierbei wird versucht einige der sozialen, ökonomischen, kulturellen und vergeschlechtlichten Verstrickungen offenzulegen, welche das Feld in der gegenwärtigen neoliberalen und postkolonialen[17] Globalisierung durchziehen.

Dazu widmet sich die Untersuchung zunächst den hegemonialen Artikulationsprozessen, um die spezifisch ausgewählten Knotenpunkte *citizenship, sustainable development* und *skills* herum, welche die diskursive Formation der hegemonialen Identität Globaler Bildung stabilisieren. In der Analyse der Artikulationen werden Strategien, Grenzziehungen und Möglichkeiten der Demokratisierung aufgezeigt. Im zweiten Schritt geht die Fallstudie auf die Analyse der gegen-hegemonialen Artikulationen ein, welche als Versuche und Ansätze gewertet werden können, die hegemoniale diskursive Formation zu dislozieren und mögliche Brüche in der hegemonialen Identitätskonstruktion Globaler Bildung herbeizuführen. Im letzten Teil werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Untersuchung der Artikulationen gezogen.

Die *grau unterlegten Zitate* unterhalb der *Überschrift des jeweiligen narrativen Musters* stellen eine exemplarische Auswahl für die konkreten Befunde (ontische Ebene) des herausgearbeiteten narrativen Musters (ontologische Ebene) dar. Die konkreten Befunde gehen dabei auf das Material des Gesamtdiskurskorpus zurück. Da durch die Quellenangabe unter jedem grau unterlegten Zitat die verschiedenen Sprecherpositionen sofort deutlich werden, lässt sich schnell erkennen, durch welche unterschiedlichen institutionellen Gruppen oder Diskurskoalitionen, die Konstitution des narrativen Musters auf

17 Auch wenn die hier vorliegende Art der Diskursanalyse nicht dem klassischen Genre einer »colonial discourse analysis«, wie sie von Edward Said geprägt wurde, entspricht, so teilen jedoch postkoloniale und poststrukturalistische Ansätze die Annahme wie Vanessa Andreotti hervorstellt, »that knowledge is constructed in a relational process, it is a product of societies and the medium of power, therefore, the academic enterprise is not about the discovery of truth, but about its construction.« (Andreotti 2011a: 88) Es geht also beiden Ansätzen jeweils darum den diskursiven Fokus in der Analyse von Sprache und Texten nicht auf die semantischen Dimensionen zu legen, sondern auf die ideologischen Implikationen, die durch die diskursive Konstitution der Texte hervorgebracht werden (ebd.: 86f).

ontischer Ebene hervorgebracht wird. Jedem narrativen Muster wird sich im Anschluss der Darstellung der jeweiligen grau unterlegten ontischen Befunde im Modus der *Destruktion* und *(Re-)Konstruktion* analytisch gewidmet. Hierzu wird einmal kürzer, einmal länger eine Analyse der narrativen Muster und der sie durchziehenden semantisch-politischen Konzepte und ihrer Verkettungen vollzogen. Zur Vertiefung der Analyse werden hierzu erstens *in den Fußnoten weitere Zitate des Gesamtdiskurskorpus* in *kursiver* Schrift hinzugefügt, die helfen, dass narrative Muster in seiner vielfältigen Wirkmächtigkeit zu rekonstruieren. Zweitens wird unter Bezugnahme auf den Werkzeugkasten von Laclau und Mouffe versucht, die ontologisch-politischen Dimensionen einiger narrativer Muster vorzunehmen. Hinzugezogen wurde drittens weitere theoretische und empirische Literatur, um die narrativen Muster und ihre politischen Konsequenzen zu diskutieren.

6.4.1 Hegemoniale narrative Muster

Auf Grundlage des diskurstheoretischen Konzepts des Knotenpunkts werden nachfolgend die um die Knotenpunkte erarbeiteten hegemonialen Artikulationen den Knotenpunkten entsprechend geordnet, analysiert, interpretiert und Versuche ihrer Dekonstruktion geleistet. Im Rückgriff auf Wullweber werden in der Arbeit all jene Artikulationen als hegemonial bezeichnet, welche in bestimmten Regelmäßigkeiten auftauchen und nicht nur als singuläre Artikulation vorliegen. D.h. es kommt in einem gewissen Zeitraum zu einer musterhaften Wiederholung von Beziehungen zwischen spezifischen Elementen entlang bereits oben beschriebener qualitativer Beziehungen (Wullweber 2014b: 279). Wiederholung gehört für Laclau »zur Struktur jeder hegemonialen Operation.« (Laclau 1998: 259 zit.n. Wullweber 2014b: 279) Zudem zeichnen sich die hegemonialen narrativen Muster dadurch aus, dass in ihnen partikulare Interessen in einer Weise formuliert werden, als würden sie dem Interesse der Allgemeinheit entsprechen (Wullweber 2014b: 279). Außerdem stehen hegemoniale Artikulationen nicht in einem »Widerspruch zur hegemonialen räumlich und temporär fixierten politischen Ordnung« (ebd.: 280). Alle Artikulationen nehmen daher stets einen engen Bezug zu den herausgearbeiteten Knotenpunkten ein. Darüber hinaus bildet ein weiteres wichtiges Merkmal zur Einkategorisierung in hegemoniale Artikulation der Umstand, dass die narrativen Muster auch von gesellschaftlichen Kräften getragen werden, »denen eine gewisse Relevanz« (ebd.: 280) im Bereich der Debatten um GB zukommt. Die durch mächtige Sprecher*innenpositionen gestützten dominanten Bildungsartikulationen im und für globalen Wandel repräsentieren im Analysezeitraum demnach die hegemonial räumlich und temporär fixierte politische Ordnung GB. Von gesellschaftlich relevanten Kräften getragen werden, bedeutet in der hier vorliegenden Analyse vor allem das Repräsentiert-werden durch die UNESCO als publikations- und ressourcenstärkste Organisation des Diskurses.

6.4.1.1 GB als Mittel zur Hervorbringung von ›citizenship‹

Zunächst wurde den Artikulationen im Anschluss an den durch die lexikometrischen Analysen erarbeiteten Knotenpunkt *citizenship* nachgegangen. Diese bilden damit eine Teilformation des Diskurses Globaler Bildung (siehe Abb.7). Dabei wurde in erster Linie von der relevantesten Akteurin, des der Untersuchung zugrundeliegenden Gesamt-

korpus – der UNESCO – ausgegangen. Daran anschließend wurden Spuren narrativer Muster auch auf anderen Diskursebenen verfolgt. Daraus konnten im Kontext des Wortes *citizenship* folgende miteinander verschränkte narrative Muster (diskursive Artikulationen) herausgearbeitet werden:

a) GB für citizenship als Mittel zur Verkettung zwischen dem ›Lokalen‹ und ›Globalen‹
b) GB für citizenship als ›holistisches Konzept‹, um Bildungsantworten auf die Herausforderungen und Themen der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts hervorzubringen
c) GB für citizenship als ein Mittel zur Hervorbringung von Anerkennung gegenüber ›universal geteilten Werten‹
d) GB für citizenship hat zum Ziel, auf die ›Gemeinschaft‹, in der die Lernenden verortet sind, Einfluss zu nehmen
e) Äquivalenzsetzung von citizenship und ›responsibility‹ im Rahmen von GB
f) GB für citizenship als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›violence‹
g) GB für citizenship als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›discrimination‹

a) Narratives Muster (Äquivalenz): GB für ›citizenship‹ als Mittel zur Verkettung zwischen dem ›Lokalen‹ und ›Globalen‹

»*Education for Global Citizenship (EfGC) can be seen as an educational response to an increasingly globalised and interconnected planet. It is a transformative educational process which aims to create links between the local and the global in order to develop in learners a sense of belonging to a broader, worldwide community and common humanity. EfGC thus equips learners with the skills, understanding and values to become active citizens at both a local and global level.*«
Amy Skinner (DEEP/CONCORD): Mission Impossible? Creating a monitoring framework for Education for Global Citizenship in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/ S. 79.

»*Global citizenship education (GCE) ›highlights essential functions of education related to the formation of citizenship [in relation] with globalization. It is a concern with the relevance of knowledge, skills and values for the participation of citizens in, and their contribution to, dimensions of societal development which are linked at local and global levels.*«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 15.

»*Learners develop their understanding of the world, global themes, governance structures and systems, including politics, history and economics; understand the rights and responsibilities of individuals and groups (for example, women's and children's rights, indigenous rights, corporate social responsibility); and, recognise the interconnectedness of local, national and global issues, structures and processes.*«
UNESCO (2015): Topics and Learning Objectives, S. 23.

»*It is vital therefore to give a central place in SDG4-Education 2030 to strengthening education's contribution to the fulfilment of human rights, peace and responsible citizenship from local to global levels, gender equality, sustainable development and health.*«
UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 49.

»*An increasingly globalised world has raised questions about what constitutes meaningful citizenship as well as about its global dimensions. Although the notion of citizenship that goes beyond the nation state is not new, changes in the global context – for example, the establishment of international conventions and treaties, the growth of transnational organisations, corporations and civil society movements, and the development of international human rights frameworks – have significant implications for global citizenship. It has to be acknowledged that there are differing perspectives about the concept of global citizenship including, such as the extent to which it extends and complements traditional citizenship, defined in terms of the nation state, or the extent to which it competes with it. Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasises political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global.*«
UNESCO (2015): Topics and Learning Objectives, S. 14.

»*Despite differences in interpretation, there is a common understanding that global citizenship does not imply a legal status. It refers more to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a ›global gaze‹ that links the local to the global and the national to the international.*«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 14.

»*In regard to the assertion that global citizenship will create a neglect of local development efforts, development educators will argue that one of the goals of GCE is to debate how global developments impinge on local conditions and vice versa. Though GCE involves creating learning experiences that engender actions toward desirable change in ›distant places and in different cultures‹, these actions are not pursued in isolation but in unity with local development. Global citizenship explores the linkages and relationships between the local and the global, the nature (quality) of these relationships, and what can be learnt and done to improve these relationships for the mutual development of both the local and the global.*«
Simon Eten: The Prospects of Development education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 146.

Der Knotenpunkt *citizenship* wird wiederkehrend im Diskurs GB mit den sich in Differenz zueinander befindenden Momenten *lokal* und *global* verbunden. Daraus ergibt sich das narrative Muster, dass eine GB, die auf *citizenship* abzielt, ein Mittel darstellt, um das

Lokale, Partikulare und Besondere trotz der zwischen ihnen herrschenden Spannungen mit dem *Globalen*, Universalen und Allgemeinen zu verbinden und in Beziehung setzen zu können. Der Knotenpunkt *citizenship* übernimmt im hegemonialen Diskurs mit seiner gewissen »Leere« die Rolle diesen Spannungen – zwischen *Lokalem* und *Globalem*, Partikularem und Universalem – einen Raum zur Auseinandersetzung zu bieten: »there are a number of ongoing tensions with the concepts of global citizenship and global citizenship education. While these tensions vary, they all point to the fundamental question of how to promote universality (e.g. common and collective identity, interest, participation, duty), while respecting singularity (e.g. individual rights, self-improvement).« (UNESCO 2014b: 10) Diese Spannungen zwischen dem *Lokalem* und *Globalem*, welche der Knotenpunkt *citizenship* zu vernähen versucht, können als »Symptome« gelesen werden, die in einer immer zerisseneren sozialen Gegenwart auf den »Verlust des scheinbar selbstverständlichen, eindeutigen Allgemeinen« verweist, von dem Hark et al. sprechen (Hark et al. 2015: 100).

Dass der Signifikant *citizenship* eine so wichtige Bedeutung und breite Rezeption durch unterschiedlichste Akteur*innen im Diskurs GB erlangen konnte, lässt sich möglicherweise damit erklären, dass es ein wichtiger Unterschied ist, ob nur von »being a human« oder von »being a citizen« gesprochen wird, wie Vanessa Andreotti im Rückgriff auf Andrew Dobson verdeutlicht. »Being human« wirft Fragen nach Moralität auf, wohingegen »being a citizen« politische Aspekte der Problemlösung in den Vordergrund stellt (Andreotti 2006a: 42). Die zentrale Stellung von *citizenship* als Knotenpunkt im Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist damit genau in eben jener politischen Dimension zu suchen, auf die moralische Begründungen in Zeiten der Globalisierung keine Antworten für das Besondere und Singuläre finden. Erst durch diese politische Dimension wird es ermöglicht, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Subjektpositionen in die Auseinandersetzung um Hegemonie treten können. Gerade in einer sich ausdifferenzierenden Welt bedarf es Lösungsstrategien die sich der Herausforderung stellen, ein »neues, nicht-abstraktes Gemeinsames zu erschaffen und neue Räume des Geteilten zu finden.« (Hark et al. 2015: 100) Der Knotenpunkt *citizenship*[18] ermöglicht es dem Diskurs aufgrund seiner »Leere« *lokal* situierte Themen und Praktiken hinsichtlich ihrer *globalen* Dimension zu befragen und sie dahingehend zu verbinden.

Das *Globale* in den Diskussionen um *citizenship* im Feld der GB hinsichtlich pädagogischer Praktiken bezieht sich in den Texten dabei nicht notwendigerweise nur auf internationale Bildungsarbeit im Sinne globaler physischer Aktivitäten – wie z.B. der Austausch zwischen verschiedenen Schulen und Lehrer*innen. Ebenso kann die *globale* Dimension von Citizenship auch durch die Umgestaltung der Lerngestaltung erzielt werden, indem das Was und das Wie des Lernens in Bezug auf die Selbst- und Weltverhält-

18 Auf die Debatten gegenwärtiger politischer Bildung bezogen kann mithilfe der starken Bezugnahme auf *citizenship* im Feld GB auch eine Chance gesehen werden, globale Fragen stärker mit dem Mainstream der politischen Bildung zu verzahnen, da diese globalen Fragen und Fragen um Demokratie und Politik bisher eher getrennt behandelt wurden (Overwien/Gritzschke/Metzner 2011: 8). Bemerkenswert ist dabei, dass der große Vorstoß dazu inzwischen auch von der allerhöchsten (bildungs-)politischen Steuerungsebene des Global Governance Komplexes angestoßen wurde, dem UN-Generalsekretär Ban Ki-moon und seiner *Global Education First Initiative*. Daraus entstehen Chancen, politische Bildung in Richtung globaler Fragen und umgekehrt neu auszurichten.

nisse der Lernenden und Lehrenden hin zu einer Aktivierung von Engagement in Bezug auf globale Themen führt (UNESCO 2014b: 18). Zu diesen werden vor allem Themen wie Gerechtigkeit, Frieden, Sicherheit, Toleranz und Inklusivität gezählt.[19]

In einer auf *citizenship* ausgerichteten Bildung in globaler Dimension gilt es aus postkolonialer Perspektive hinsichtlich der Art und Weise der Verbindung zwischen *Lokalem* und *Globalem* besonders wachsam zu sein. In der Betrachtung von Demokratisierungsmöglichkeiten ist es vor allem entscheidend, welche Inhalte, Formen, Praktiken und Akteur*innen des *Lokalen*, überhaupt die Möglichkeit besitzen, sich vom *lokalen* in den *globalen* Raum zu bewegen. Wie Andreotti im Rückgriff auf Andrew Dobson verdeutlicht, sind es meist nur partikulare *lokale* Aspekte und Akteur*innen, die das Globale bestimmen, weshalb das *Globale* meist nur ein Ausdruck derjenigen Akteur*innen, Praktiken und Inhalte ist, die diesen Weg bestreiten können (Andreotti 2006a: 41–44). Gerade Stuart Halls globalisierungskritische Untersuchungen haben gezeigt, dass es bis heute der »Westen« ist, der oftmals die Vorstellungen vom *Globalen* dominiert. Damit ist ein Gesellschaftstyp gemeint, »der als entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert, und modern beschrieben wird.« (Hall 2012c: 138) Der »Westen« ist damit auch als eine Idee oder auch Vorstellung zu verstehen, in der »moderne« Gesellschaftsformationen als die fortschrittlichsten Gesellschaftstypen der Erde und der »moderne« Mensch als der Höhepunkt der menschlichen Errungenschaften betrachtet wird. Somit erscheint das als »modern« und *global*, was »westlich« dominiert wird (Hall 2012c: 138–140). Dabei bezieht die Vorstellung des »Westens«, ihre Gestalt und Bedeutung, vor allem durch ihren fortwährenden Kontakt und Selbstvergleich mit »nicht-westlichen« Gesellschaften, dem »Rest«, wobei unter letzterem all diejenigen Gesellschaftsformationen zu verstehen sind, die sich in ihren Geschichten, Naturbeziehungen, Entwicklungs- und Kulturmustern sehr vom »westlichen« Modell unterscheiden (Hall 2012c: 140). Da in den Texten nicht explizit benannt wird, wem Zugang zum *Globalem* ermöglicht werden soll und wem nicht, ist stets situationsgemäß zu überprüfen, bei wem, wie die Möglichkeit zu bürger*innenschaftlichem Engagement mit Zugang zum *Globalem* gefördert werden soll und für wen sich jeweils Vorteile daraus ergeben. Postkoloniale Studien zur Situation von Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Teilhabe in globalen Dimensionen weisen jedoch darauf hin, dass es zumeist eine »elitäre Klasse globaler Professionaler« ist, die Zugang zu *global* agierenden NGOs im Bereich »Entwicklung« und »Menschenrechte« haben. Zugang zu diesen haben in der Regel Menschen des Globalen Südens wie Nordens, die zumeist aus der »Mittel- und Oberklasse« kommen, die »dominante Religion und Sprache ihrer Region« praktizieren, »Zugang zum Internet« haben und eine »managerialistische Kultur« an den Tag legen (Spivak 2008a: 17f; Andreotti 2006a: 45; Sen 2007: 58).

19 *»Empowering people to be ›global citizens‹ who engage and assume active roles, both locally and globally, to face and to resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to creating a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world.«* (UNESCO 2014d: 12)

b) Narratives Muster (Äquivalenz): GB für ›citizenship‹ als ›holistisches Konzept‹, um Bildungsantworten auf die Herausforderungen und Themen der Globalisierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts hervorzubringen

»*Education for Global Citizenship (EfGC) can be seen as an educational response to an increasingly globalised and interconnected planet. It is a transformative educational process […].*«
Amy Skinner (DEEP/CONCORD): Mission Impossible? Creating a monitoring framework for Education for Global Citizenship, in: Adult Education and Development. Nr. 82./2015/S. 79.

»*Our focus on global citizenship is based on two things. First it is a part of a new vision of education, which UNESCO is helping to forge for the new post-2015 development agenda. Second, it is a pillar of the Global Education First Initiative, launched by the United Nations Secretary General in 2012. Global citizenship must be at the heart of the education we need for the 21st century to build a more peaceful and sustainable future for all, based on shared values. To reach this, education must be more than transmitting information and knowledge. This is the spirit of global citizenship education: to nurture new values, knowledge and skills about peace, sustainable development, human rights and democracy, to transform these into daily behaviours for tolerance and respect.*«
Irina Bokova (UNESCO Director General): Education must be more than transmitting knowledge and information, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 10.

»*UNESCO has encouraged national government agencies, transnational and non-governmental organisations, teachers and researchers to pursue various policies, programmes, and pedagogies to foster and further develop global citizenship education. The idea is to not only create a new global norm in education but also a new analytical perspective.*«
Carlos Alberto Torres; Jason Nunzio Dorio: The do's and dont's of Global Citizenship Education, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 4.

»*Global Citizenship Education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable. It represents a conceptual shift in that it recognizes the relevance of education in understanding and resolving global issues in their social, political, cultural, economic and environmental dimensions. It also acknowledges the role of education in moving beyond the development of knowledge and cognitive skills to build values, soft skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation. GCE applies a multifaceted approach, employing concepts, methodologies and theories already implemented in different fields and subjects, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding. As such, it aims to advance their overlapping agendas, which share a common objective to foster a more just, peaceful and sustainable world […].*«

> UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 9.

Als Handlungsstrategie tritt ab 2012 in zunehmender Weise *Global Citizenship Education (GCE)* im Diskurs GB als Ansatz auf, um ein *holistisches Konzept* von Bildung für globale Fragen bereitzustellen, welches ermöglicht eine Vielzahl an Themenfeldern, Kontexten, Methoden, Problemlagen, Akteur*innen, aber auch Zielvorgaben aus anderen Bildungskonzepten und -bereichen miteinander zu verketten, um umfassend auf die Herausforderungen der Globalisierung durch Bildung zu reagieren (UNESCO 2014c: 46). Dabei wird versucht das *Konzept* zu einer neuen gemeinsamen »Norm« für die Bestrebungen Globaler Bildung werden zu lassen (s. oben Torres/Dorio 2015), welche verschiedenste Themenfelder (Politik, sexuelle Gewalt, HIV, Antisemitismus, Islamophobie, Holocaust, gewaltvoller Extremismus etc.), Bildungsbereiche (schulisch, außerschulisch, beruflich) und Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, marginalisierte Gruppen, Auszubildende etc.) umfasst und sie zu einer gemeinsamen Perspektive zusammen bindet. Die verstärkte Sichtbarkeit des Konzepts *Global Citizenship Education* geht auf das »Ereignis« der vom damaligen UN-Generalsekretär Ban Ki-moon initiierten *Global Education First Initiative* (GEFI) im Jahre 2012 zurück. Diese spielte eine Schlüsselrolle, um das Bewusstsein von Bildung zur Förderung von »Global Citizenship« in den transnationalen Bildungsstrukturen im Wesentlichen zu stärken und die Entwicklung des Konzepts *GCE* auf die globale Agenda zu heben (UNESCO 2014c: 46). Erstmalig entwickelt wurde die Idee eines *Konzepts* der Bildung für »Global Citizenship« von der global agierenden zivilgesellschaftlichen Nichtregierungsorganisation OXFAM im Jahre 1997, welches sich zunächst ausschließlich an Bestrebungen formaler Bildung richtete (Oxfam 2015: 4).

In der Untersuchung des Diskurses lässt sich feststellen, dass das *Konzept* von unterschiedlichsten Sprecher*innenpositionen aufgegriffen wird. Weit über die UNESCO hinaus wird *GCE* auch im Rahmen weitaus weniger sedimentierter Institutionen als der UNESCO artikuliert. Das Spektrum reicht dabei von lokal aktiven NGOs über Diskurskoalitionen der globalen Zivilgesellschaft wie der *Global Campaign for Education* bis hin zu einer Vielzahl von theoretisch und praktisch aktiven Bildungsarbeiter*innen, -intellektuellen und -organisationen in *P&P* sowie *AED*. Dadurch zeigt sich, dass das *Konzept* für unterschiedlichste Sprecher*innenpositionen eine Anrufung darstellt, in den Diskurs zu intervenieren. Dadurch wird der Diskurs der GB gestützt und gewinnt mehr Raum. Andererseits zeigt aber auch die starke Bezugnahme durch verschiedenste Sprecher*innenpositionen, dass dadurch abschließende Deutungen des sich als *holistisch* konstituierenden *Konzepts* verunmöglicht werden. Trotz allem wird im Rahmen der Deutungskämpfe um das Konzept stets die Wichtigkeit betont, die globalen Dimensionen von *citizenship* durch Bildung in den spezifischen lokalen Kontexten weltweit zu verankern und von diesen auszugehen, um so den möglichen Tendenzen einer »westlich« dominierten Deutung des *Konzepts* entgegenzuwirken.[20]

20 *»There is no globally agreed upon definition of EfGC and there are significant debates about the concept and purpose, and indeed dismissal of the usefulness of the term. There are concerns that it is a predominantly Western invention, failing to recognise that for many around the world, access to the‹ ›global‹ or being a ›global citizen‹ is not an everyday reality. Taking these concerns into account, I personally believe the most important element of EfGC is that it is rooted in the local context in order to make it relevant and to avoid*

c) Narratives Muster (Temporalität): GB für ›citizenship‹ als ein Mittel zur Hervorbringung von Anerkennung gegenüber ›universal geteilten Werten‹

»*While GCE can take different forms, it has some common elements, which include fostering in learners the following competencies: […] a deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect (e.g. understanding of the process of globalization, interdependence/interconnectedness, the global challenges which cannot be adequately or uniquely addressed by nation states, sustainability as the main concept of the future) […].*«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 17.

»*[…] we must rethink citizenship education, balancing respect for plurality with universal values and concern for common humanity.*«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 83.

»*Learning objective [for lower secondary 12 –15 years]: Develop skills for active engagement and take action to promote the common good. Key themes: […] Developing and applying necessary knowledge, skills, values and attitudes supported by universal values and principles of human rights[…]*«
UNESCO (2015): Topics and Learning Objectives, S. 40.

»*GCED [Global Citizenship Education] aims to equip learners with the following core competencies: a) A deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect; […].*«
UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 49.

»*[…] the Holocaust allows us not only to incorporate into our memory a key historical fact with profound consequences in human culture, but it also allows us to open up a series of questions about the understanding and respect of otherness in our own communities, and the defence and respect for diversity, which are in turn the foundations for the construction of citizenship. In this sense, we consider that the study of the Holocaust as a historical event, can be a ›bridge‹ to question our own experience and to provide answers on how to best participate as active and responsible citizens, how to not be indifferent to the pain of others, and how to demand that societies and governments respect universal human rights, among others.*«

---

abstract learning about topics or themes that certain groups might find difficult to relate to.« (Skinner 2015: 79)

UNESCO (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide, S. 30.

»*According to the Education and Development Foundation (Fondation Education et Développement 2010: 8), or UNESCO (2013: 3) citizenship education should have as its primary objective to make the learners, young or adult, able to live and work together, especially in respect of universally shared values. Such an education for adults could form part of lifelong education. But in a context like that of Bafoussam [Cameroon], where there is virtually no space for adult education, it would have to be invented. Community-based education, for this purpose, seems to us to be an adequate approach.*«
Michael Foaleng: Education for Global Citizenship in a postcolony: lessons from Cameroon, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 21f

GB für *citizenship* tritt in hegemonialen Artikulationen als Mittel auf, um bei den Lernenden die Anerkennung gegenüber *universal geteilten Werten* zu fördern. Das Moment *universal values* wird hierbei mit ethischen Elementen wie »Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt« verkettet (UNESCO 2014b: 17), da sie die Prinzipien der *human rights* bilden. Diese Hochwertbegriffe, die in den Texten stellvertretend für *universal values* stehen, werden oftmals mit weiteren Elementen verknüpft, um diese auf bestimmte Bereiche einzugrenzen. So lässt sich Gerechtigkeit auch oftmals in der Verkettung mit *social* als *social justice, equality* in der Verkettung mit *gender* zu *gender equality* finden.

Besonders die UNESCO tritt als eine der wesentlichen institutionalisierten Gruppen in dem Feld auf, die Gesellschaften und Nationalstaaten zur Ausweitung der Anerkennung *universaler Werte* über das Mittel der Bildung anzurufen. Der Grad der Sedimentation, die Anerkennung von *universalen Werten* durch eine Bildung für *citizenship* in globaler Dimension auszuweiten, kann als äußerst verdichtet beschrieben werden, da sich die Anerkennung und Ausweitung *universal geteilter Werte* wie Gerechtigkeit, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte im Zuge der Bildungsbestrebungen auf die Präambel der Verfassung der UNESCO stützt und daraus generiert.[21]

d) Narratives Muster (Temporalität): GB für ›citizenship‹ hat zum Ziel, auf die ›Gemeinschaft‹, in der die Lernenden verortet sind, Einfluss zu nehmen

»*In a world of change, when individuals are increasingly called upon to make a positive contribution to their communities through the promotion of peace, solidarity, and respect for others and the environment, I am convinced that Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education must also be considered crucial elements for wellrounded educational systems.*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 3f.

21 »*[UNESCOs] mandate to further universal respect for justice, for the rule of law, for human rights and for fundamental freedoms is enshrined in the preamble to its Constitution.*« (UNESCO 2014c: 30)

»*Fostering responsible citizenship and solidarity in a global world: Education has a crucial role in promoting the knowledge we need to develop: […] an awareness of the challenges posed to the development of communities, through an understanding of the interdependence of patterns of social, economic and environmental change at the local and global levels; and third, a commitment to engage in civic and social action based on a sense of individual responsibility towards communities, at the local, national and global levels […].*«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 66f.

»*In a joint initiative between the Tunisian Government, the Arab Institute for Human Rights, local NGOs and UN agencies, Tunisia has established human rights and citizenship school clubs in 24 primary and secondary schools. The aim is ›to transfer knowledge about democracy that is linked to the social context and spread the values and principles of human rights and citizenship among educated youth, by using participatory pedagogy oriented to citizenship projects‹. The first school club opened in Bab Khaled primary school in Mellassine, a poor district of Tunis. Students participated in the management of their school space and in community projects in order to develop skills for civic engagement and improve the local community.*«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 55.

Die vielfältigen Bestrebungen einer Globalen Bildung für *citizenship* artikulieren auf verschiedenste Weise als Lernziel, dass die Lernenden lernen, Einfluss auf die *Gemeinschaften* zu nehmen, in denen sie verortet sind. Dies kann je nach Verortung sich auf lokale, regionale, nationale oder globale *Gemeinschaften* beziehen. In welcher Weise auf die jeweiligen *Gemeinschaften* Einfluss genommen werden soll, hängt dabei von den jeweiligen konkreten Bildungsbestrebungen ab. Jedoch zeigt sich dabei bereits, dass GB in den Auseinandersetzungen um *citizenship* keinen neutralen Selbstzweck darstellt, sondern als ein politisches Vorhaben gesehen werden kann, da sie sich als ein Werkzeug versteht, welches auf die Entwicklungen der jeweiligen *Gemeinschaft* Einfluss nimmt. In den Bestrebungen bestimmt das Was die Art sowie das Ziel der Einflussnahme darüber, in welcher Weise auf die *Gemeinschaft* eingewirkt werden soll. Die Einflussnahme auf *Gemeinschaften* soll diese »verbessern«, indem der Umgang mit globalen Fragen zu Themen von Umwelt, Frieden, gesellschaftlicher Zugehörigkeit sowie den Umgang mit den »Anderen« gestärkt wird. Dominant ist dabei im Diskurs vor allem den »Sinn für die Zugehörigkeit« zu einer *größeren globalen Gemeinschaft* im Sinne einer *gemeinsamen Menschheit* zu fördern.[22]

e) Narratives Muster (Äquivalenz): Äquivalenzsetzung von ›citizenship‹ und ›responsibility‹ im Rahmen von GB

»*Fostering responsible citizenship and solidarity in a global world. Education has a crucial role in promoting the knowledge we need to develop: […] a commitment to engage in civic and social*

22 »*An increasingly globalised world has raised questions about what constitutes meaningful citizenship as well as about its global dimensions. […] Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity.*« (UNESCO 2015a: 14)

action based on a sense of individual responsibility towards communities, at the local, national and global levels.«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 66f.

»*UNESCO, in response to the increasing demand from its Member States for support in empowering learners to become responsible global citizens, has made GCE one of its key education objectives for the next eight years (2014–2021).«*
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 5.

»*In defining the post-2015 education agenda […] Education is a foundation for human fulfilment, peace, sustainable development, economic growth, decent work, gender equality and responsible global citizenship.«*
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 25.

»*Defining education quality evokes much debate. Two principles which characterize most attempts to define quality in education are (a) learners' cognitive development and (b) education's role in promoting values and attitudes of responsible citizenship and in nurturing creative and emotional development.«*
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 22.

»*Learning objective [for lower secondary 12–15 years]: Discuss how global governance structures interact with national and local structures and explore global citizenship. Key themes: […] Rights and responsibilities of citizenship in relation to global frameworks and how these are applied […].«*
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 32.

Vor allem von Seiten der UNESCO wird *citizenship* in der Ausrichtung der Bildung im und für globalen Wandel regelmäßig mit *responsibility* verkettet. Wie Soon-Yong Pak im Rückbezug auf Karen Pashby feststellt, ist davon auszugehen, dass dies vor allem mit der zunehmenden Ausrichtung von *citizenship* im Rahmen der Bildungsdebatte in Richtung globaler Dimensionen zu tun hat. Mit der Neuausrichtung kam ein neues Bildungsverständnis auf, welches Bildung nun nicht mehr als Mittel zur Hervorbringung nationaler *citizenship* begreift, die *citizenship* ausschließlich auf national verfasste Gemeinschaften bezieht. Vielmehr steht nun die größere »globale Gemeinschaft« im Vordergrund der Bezugnahme (Pak 2013: 14). Dies ist nach Pak auf die Art der Herausforderungen im Zuge der Globalisierung zurückzuführen, die zunehmend globaler geworden sind und damit die Menschen in ihrer globalen gemeinschaftlichen Dimension betreffen. Das Hereinbrechen des »Globalen« hat zur Folge, dass die Bildungstheorie und -praxis im und für globalen Wandel verstärkt dazu gedrängt ist, explizite Antworten auf diese Herausforderungen zu entwickeln. Dies scheint ein wichtiger Auslöser für die anwachsende Verbindung von *citizenship* mit global verstandener *responsibility* zu sein, die als narratives Muster wiederkehrend auftritt (ebd.: 14).

Die Verkettung zwischen *citizenship* und *responsibility* als narratives Muster der Bildungsbestrebungen zur Lösung von Fragen des Globalen bringt jedoch auch Probleme mit sich. Die Widersprüchlichkeit dieser Verkettung lässt sich erst erkennen, so Pashby, wenn wir fragen, »für wen« die Anrufung *Verantwortung* zu übernehmen im Rahmen einer Bildung für *citizenship* in globaler Orientierung eigentlich gemacht ist und »von wem« die Rahmenbedingungen für die Art der *Verantwortung* eigentlich festgelegt werden. Im Anschluss an die Überlegungen Chandra Talpade Mohantys, wie über das Verhältnis zwischen dem »Westen« und den »Anderen« gelehrt werden kann, folgert Pashby, dass es entscheidend ist, stets danach zu fragen, welche Rolle die »Anderen« bei der Bestimmung der Art und Weise, wie *Verantwortung* und Handlungsfähigkeit im Rahmen eines Konzepts von *citizenship* in globaler Orientierung verstanden werden sollte, spielen (Pashby 2011: 428f). Pashby stellt in ihren Studien fest, dass eine Vielzahl von Bestrebungen einer Bildung für *citizenship* in globaler Orientierung, welche im Globalen Norden angesiedelt ist, an einer Förderung von *responsibility* beteiligt ist, deren Annahmen zum Handeln aus der eigenen individuellen Positioniertheit erwachsen – im Norden aus der Position einer westlich demokratischen Bürger*innenschaft –, um diese über die nationalen Grenzen auszuweiten (ebd.: 429f). Auch in den untersuchten Texten zeigt sich, dass in den hegemonialen Artikulationen *responsibility* in dominanter Tendenz auf der individuellen Ebene angesiedelt wird (s. bspw. oben UNESCO 2015b: 66f), sich jedoch von dem individuellen lokalen Standpunkt aus, auf eine globale Gemeinschaft – die »common humanity«[23] – beziehen soll.

Andreotti weist darauf hin, dass sich eine als individuell verstandene *responsibility* oftmals als individuelle moralische Verpflichtung gegenüber einer *common humanity* ausdrückt, anstatt *responsibility* als eine kollektive Verpflichtung zur politischen Bekämpfung von Ursachen und Strukturen von Problemen, wie z.B. von struktureller Gewalt, zu begreifen (Andreotti 2006a: 42). Die *Verantwortung*, die konkrete musterhafte Praktiken, Strukturen und Institutionen sowie Machtungleichheiten für die Probleme einer globalisierten Welt tragen, gerät damit oftmals aus dem Blick der Bildungsbestrebungen. Bewegt sich das Verständnis von Verantwortung nicht über die Ebene des Individuellen hinaus, könnten Menschen in privilegierten Positionen dazu motiviert werden, »den (subaltern) Anderen« zu helfen, sie zu belehren, sie zu verbessern und sie dadurch zum Schweigen zu bringen, wodurch bestehende Ungleichheitsverhältnisse stabilisiert würden und die Privilegierteren in dem Denken stützten, »überlegener« zu sein (ebd.: 45). Ändert sich das Verständnis der *Verantwortung* nicht lässt sich deshalb auch von der Gefahr der Förderung einer verkürzten Subjektivität der *Verantwortung* sprechen, wenn die damit zusammenhängende Praxis in ihren kollektiven, sozialen, kulturellen und historisch situierten Wurzeln und spezifischen ontologischen sowie epistemologischen Annahmen nicht mit einer Praxis der »Selbst-Reflexivität« begegnet wird, die über die Reflexion individueller Praxis hinaus geht (Andreotti 2014b: 36). Wenn *Verantwortung* allein auf der Ebene des Individuellen verortet wird, fließen zwar persönliche Erfahrungen –

23 »*Despite differences in interpretation, there is a common understanding that global citizenship does not imply a legal status. It refers more to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a ›global gaze‹ that links the local to the global and the national to the international.*« (UNESCO 2014b: 14)

also das, was wir in verschiedenen Kontexten sagen, denken und tun sowie die einzigartigen Erfahrungen, denen wir ausgesetzt sind – in die Förderung von *Verantwortung* ein. Ein solcher Fokus auf das Individuelle blendet jedoch aus, dass *Verantwortung* erst dann ihre potenzielle Wirkkraft entfalten kann, wenn auch die kollektiven Dimensionen menschlicher Erfahrungen mit berücksichtigt werden: unsere Erfahrungen und die Interpretationen dieser Erfahrungen werden durch gemeinsame Referenzrahmen beeinflusst, die wiederum in den uns zur Verfügung stehenden »Sprachen« begründet sind, die wir geerbt haben, um die Realität zu »verstehen« und um mit anderen zu kommunizieren, sowie den daraus erwachsenen Grenzen von dem was wir wissen können. Erst durch die Einbeziehung dieser kollektiven Aspekte in Bildungsprozesse, lässt sich *Verantwortung* umfassend fördern (ebd.: 36f).

Anschließend daran ließe sich aus kritischer Perspektive eine *Verantwortung* gegenüber den Anderen«[24] reartikulieren, die »das gemeinsame Lernen mit Anderen« stärkt (Andreotti 2006a: 47). Wird *Verantwortung* so verstanden, lässt sich für die Bildung im und für globalen Wandel ihr nicht zu unterschätzendes Potenzial erkennen. In einer Welt mit zunehmend globaler werdenden Herausforderungen müssen immer mehr unterschiedliche Menschen und Elemente von allen Enden der Welt Teil einer Antwort auf die drängenden grenzüberschreitenden Probleme sein. So gesehen kann es keine Antwort geben, die sich an einem normativen Prinzipienapparat, eines bestimmten Kontextes orientiert. Viel eher muss *responsibility* ein Handeln im und für globalen Wandel bei den Lernenden hervorbringen, welches sich auf die Unentscheidbarkeit im Moment der Entscheidung einlässt (Moebius 2003: 57).

Responsible citizenship [verantwortungsvolle Bürger*innenschaftlichkeit] in globaler Orientiertung zu fördern setzt deshalb voraus, eine Subjektivität zu stärken, die bereit ist, sich jedes mal neu, situationsgemäß auf den Anderen einzulassen und eine Antwort

24 So gesehen besteht über das Element *responsibility* im Rahmen einer Bildung für *citizenship* im und für globalen Wandel die Möglichkeit, Fragen nach dem Handeln im Feld der Pädagogik zu reartikulieren (Castro Varela 2015b: 660). Hier ist vielleicht das größte Potenzial der Artikulation von *citizenship* und *responsibility* für die Bildungsarbeit verborgen. Denn *Verantwortung* kann, im Anschluss an Levinas, erst dort auftreten, wo es etwas zu entscheiden gibt. *Verantwortung* besteht folglich in der Entscheidung des Subjekts für diese oder jene Handlung, der Erfindung dieses oder jenes Aktes gegenüber dem »Anderen« – z.B. dem entfernten Menschen oder der Natur. Dass mich die Erscheinung des »Anderen« betrifft, ist somit in der Wahl der Antwort stets inbegriffen (Bedorf 2011: 169; Moebius 2003: 57). Die ethische Kraft, die laut Levinas in der *Verantwortung* enthalten ist, besteht darin, dass es dem Subjekt aufgegeben ist, die Antwort auf »den Anderen« finden zu müssen, im Wissen, dass es keine Richtigkeit der Deutung gibt (Bedorf 2011: 172). Gerade die ambivalente Situation, nicht zu wissen, ob jetzt gut oder schlecht gehandelt wurde, da es keine »richtige« Antwort auf »den Anderen« gibt, fordert auf, jedes mal neu und situationsgemäß zu entscheiden. Um in diesem Sinne *verantwortlich* zu handeln, bedarf es immer in einer Situation der Unentscheidbarkeit zu entscheiden (Moebius 2003: 57). Wie Stephan Moebius im Rückbezug auf Jaques Derrida betont, ist es eben genau jene Unentscheidbarkeit die erst *Verantwortlichkeit* ermöglicht: »Gäbe es diese Unentscheidbarkeit nicht, wäre die freie Entscheidung oder die Verantwortlichkeit gar nicht möglich, sondern lediglich eine Verwirklichung eines bestimmbaren Wissens oder ein Abspulen von Handlungsprogrammen als Konsequenz einer vorbestimmten Ordnung. Verantwortung kann es nur geben, wenn sie nicht im voraus an bestimmte Regeln, gemeinschaftliche Normen oder biologische Gemeinsamkeiten gebunden ist.« (ebd: 57)

mit einem hohen Maß an »Selbst-Reflexivität« kontextabhängig neu zu entwickeln. Unabdinglich ist dafür ein stets kritisches Verhältnis zu normativen und vorbestimmten Ordnungen und Handlungsanweisungen durch GB zu stärken, damit gelernt werden kann, das Ausmaß der *Verantwortung*[25] im und für globalen Wandel frühzeitig zu erkennen, um sich mithilfe einer tiefgehenden Praxis der »Selbst-Reflexivität« auf die Momente vorzubereiten, die den verantwortungsvollen Subjektivitäten das Moment der Entscheidung gegenüber dem »Anderen« im und für globalen Wandel, zunehmend auferlegt. *Verantwortung* offenbart ihr kritisches Potenzial genau dann, wenn sich *Verantwortung* gegen universal verfasste Gewissheiten richtet, die als normative Prinzipien vorausgesetzt werden. Wichtig ist es deshalb nicht ungeprüft normativ gesetzte Werte zu akzeptieren, sondern sie stets für Dissens offenzuhalten. Deshalb ist anzuraten, auch in Bildungsprozessen stets ein kritisches Verhältnis gegenüber den Ordnungen und Strukturen zu bewahren und zu fördern, in denen sich die Lernenden und Lehrenden befinden und über die gelernt werden soll, weshalb dieses kritische Verhältnis zu diesen, der Vertiefung einer *verantwortlichen* Praxis wegen, durch GB zu fördern ist.

f) Narratives Muster (Opposition): GB für ›citizenship‹ als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›violence‹

> »*[…] education has a key role to play in promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behavioural changes which can enable children, youth and adults to avoid and prevent conflict and violence. Education can help create conditions conducive to peace by cultivating respect for others and fostering global citizenship.*«
> UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 14.

> »*UNESCO […] develops technical guidance and tools, and builds capacity in Global Citizenship Education with a focus on the prevention of violent extremism.*«
> UNESCO (2017): UNESCO and Education, S. 6.

> »*Zero tolerance to violence – Numerous factors shape violence in schools and the way education personnel deal with it: a student's home life, the external environment of the school, a society's cultural understanding of violence, socioeconomic factors, gender dynamics etc. There can be disparities between cultures, societies and their legal systems in defining what constitutes a violent act or environment. It is nonetheless generally understood that violence occurs in social, phys-*

25 Diese *Verantwortung* besteht darin, dass das »Ich«, wenn es einen bestimmten Anderen allen Anderen (den Dritten) vorzieht, den Dritten gegenüber ungerecht ist und möglicherweise für deren Tod verantwortlich sein kann. Damit ist eine Situation ethischer Unentscheidbarkeit beschrieben, oder wie Derrida mit Kierkegaard formuliert: »Der Augenblick der Entscheidung ist ein Wahnsinn […]« (Derrida 1997: 53 zit.n. Moebius 2003: 61). Das Moment der Ununterscheidbarkeit macht demnach erst *Verantwortung* und Entscheidung möglich (Moebius 2003: 61), da *Verantwortung* hier bedeutet, trotz Unentscheidbarkeit eine Entscheidung zu fällen, die ich somit verantworte. In einer solchen wahnsinnigen Situation ethischer Unentscheidbarkeit, ist Levinas zufolge die Beziehung zum Anderen immer in Gefahr, in einem System von allgemein gültigen Gesetzen unterzugehen (ebd.: 61).

ical and psychological forms and includes acts such as corporal and psychological punishment, bullying, sexual and gender-based violence, violent initiation ceremonies practiced in higher education institutions etc. It can also be perpetrated by teachers and other school staff members and/or by student peers […].«
UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policymakers, S. 37.

»GCE can also be considered as education for peacebuilding which addresses violence at local and global levels […].«
Benjamin Mallon (2018: 37): Illuminating the Exploration of Conflict Through the Lens of Global Citizenship Education, in: Policy & Practice. A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 27, S. 37.

»[…]the actions of the network [REPEM] then focused on the development of the processes of training and education among women, of political advocacy with a feminist perspective for political, social, economic and cultural empowerment of women and for the improvement of the conditions that sustain the discrimination, inequality, violence and poverty they faced in the different countries of the region.«
Imelda Arana Sáenz (2012:o.S): The Feminist Popular Education Network: 30 Years of REPEM, in: Adult Education and Development, Nr. 79/2012.

Im Feld Globaler Bildung um den Knotenpunkt *citizenship* artikuliert eine Vielzahl unterschiedlicher Sprecher*innenpositionen, dass Bildung *violence* thematisieren, präventiv begegnen und bekämpfen soll. *Violence* kann im Diskurs Globaler Bildung als ein Element des »antagonistischen Außens« beschrieben werden, welches das »Innen« des Diskurses stabilisiert. Über die Abgrenzung gegenüber *violence* wird es möglich, dass so unterschiedliche Sprecher*innenpositionen, wie die UNESCO und das Feminist Popular Education Network einen gemeinsamen Identifikationspunkt konstruieren können.

Zudem zeigt sich, dass *gewaltfreies* Handeln im Rahmen einer ausgebildeten Bürger*innenschaftlichkeit die Antwort auf das antagonistische Außen bildet. Die Positionierung des Elements *non-violence* im Innern des Diskurses GB bildet so gesehen die »Doppelgesichtigkeit« des antagonistischen Signifikanten *violence* ab. Der hegemoniale Diskurs realisiert sich durch den Ausschluss der *Gewalt* in seinem Inneren, indem die Mittel für den Einsatz für *citizenship*, die gelehrt werden *gewaltfrei* sein sollen.[26] Die Formen der *Gewalt*, die im hegemonialen Diskurs im Kontext von *citizenship* in globaler Orientierung sichtbar werden, sind ein breites Spektrum aus *group-targeted violence*.[27] Da-

26 *»[…] global citizenship education calls for active solidarity and empathy among human beings, both within and beyond national boundaries, as well as for responsible action using non-violent means to trigger change.«* (UNESCO 2017e: 36)

27 *»UNESCO fosters knowledge about the history of the Holocaust and, more broadly, genocide and mass atrocities in ways relevant to particular national and local histories and contexts. The aim is for young people to become more aware of these important historical events and to understand the dynamics and processes that can lead individuals and societies to commit group-targeted violence. UNESCO's work in the field is strongly connected to the Organization's efforts to promote Global Citizenship Education.«* (UNESCO 2017b: 16)

zu gehören Formen der Gewalt wie z.B. *gender-based-violence* oder *sexual violence*, die entlang vergeschlechtlichter und sexualisierter Differenzziehungen auftreten und denen, als Lernziel formuliert, präventiv begegnet werden sollte.[28] GB im Kontext des Knotenpunktes *citizenship* artikuliert jedoch auch präventiv gegenüber *violent extremism* zu fungieren.[29] Hierbei wird *violent extremism* sehr breit gefasst und bezieht sich auf Phänomene ideologisch motivierter Nutzung oder Unterstützung von *violence* zur Durchsetzung von ideologischen, religiösen oder politischen Zielen.[30]

Dagegen ließe sich einwenden, dass die Abgrenzung gegenüber verschiedenen Formen der »gruppenbezogenen« oder durch religiöse, politische oder ideologische Gruppen hervorgerufenen *Gewalt* in den hegemonialen Narrationen globaler Bildungsbestrebungen zu kurz greift, da sich diese nur auf Formen der *Gewalt* beziehen, die unmittelbar wahrgenommen sowie erfahren werden können und deshalb diese einzeln adressiert. Unberücksichtigt bleibt jedoch die Adressierung der *Gewalt*, in ihrer »strukturellen« bzw. »systemischen« Art (Brunner 2020: 155), da diese schwerer greifbarer ist, weil die einzelnen Glieder der *Gewalt* Ausdruck von Unterschieden innerhalb einer einheitlichen Gewaltstruktur bilden. Die Aufhebung der einzelnen Glieder der Gewalt kann demnach aufgrund ihres komplexen Zusammenspiels nur durch die Veränderung der Struktur, durch die sie verkettet sind, geschehen. So wurde aus postkolonialer Perspektive in der Bildung im globalen Kontext immer wieder die »epistemische *Gewalt*«, als eine strukturelle Form des kulturellen Imperialismus, welche neokoloniale Machtverhältnisse durch Wissen hervorbringt, reproduziert und stabilisiert, in den Mittelpunkt gerückt (Brunner 2020: 35f; Castro Varela/Dhawan 2015: 183). Die Auswirkungen dieser Gewalt sind insbesondere im Rahmen GB nicht zu unterschätzen (Andreotti 2006a: 45). »Epistemische *Gewalt*« kann als ein vom Imperialismus ausgehendes »Weltenmachen« (Worlding) der »Anderen« beschrieben werden, welche diese in ein Zeichen mit zu geringer Macht verwandelt hat, sodass das Zuhören und Verstehen im hegemonialen (Bildungs-)Raum im Rahmen des globalen kapitalistischen Systems ihnen gegenüber bis heute verunmöglicht ist (Kapoor 2004: 629), was wiederum zu einer »gestatteten Ignoranz« auf Seiten privilegierter Gruppen geführt hat, wodurch die andauernden Effekte des Imperialismus oftmals nicht weiter hinterfragt werden (Andreotti 2011a: 38; Castro Varela/Dhawan 2015: 154). Die »gestattete Ignoranz« wirkt dabei in zwei Richtungen mit komplementären Resultaten: Zum einen wird dadurch eine »westliche Überlegenheit und Dominanz« quasi naturalisiert und glaubhaft gemacht, so dass der Wohlstand des »Nordens« und

28 *»Learning objective [in GCE]: Examine different levels of identity and their implications for managing relationships with others. Key themes: […] preventing violence, including gender-based violence, and bullying.«* (UNESCO 2015a: 35)

29 *»Education as a tool to prevent violent extremism – UNESCO seeks to assist countries to deliver education programmes that build young people's resilience to violent extremist messaging and foster a positive sense of identity and belonging. This work is being undertaken within the framework of Global Citizenship Education.«* (UNESCO 2017e: 12)

30 *»[…] beliefs and actions of people who support or use violence to achieve ideological, religious or political goals. This includes terrorism and other forms of politically motivated and sectarian violence. […] The conceptual core of violent extremism is that it is an ideologically motivated resort to the use of violence, commonly based on conspiracy theories.«* (UNESCO 2017e: 19)

die Rolle der Internationalen Arbeitsteilung und Ausbeutung des »Südens«, die fortwährend diesen Wohlstand absichert, nicht hinterfragt und die Verantwortung für die Armut der »Anderen« auf diese selbst geschoben wird, sodass die »Entwicklung« der »Anderen« im Sinne einer »Zivilisierungsmission« gerechtfertigt werden kann (Andreotti 2006a: 45, 2011a: 38; Castro Varela/Dhawan 2015: 154). Zum anderen hat die Ignoranz aber auch den Effekt, dass die »Anderen« die Prozesse des Weltensmachens selbst auch vergessen, wodurch sie zu der Schlussfolgerung gelangen, selbst mit den Eigenschaften des »Westens« und damit zu dem hegemonial Globalen aufschließen zu wollen (Andreotti 2006a: 45).

Förderlich wäre es angesichts der Problematik von durch Wissen hervorgebrachter struktureller *Gewalt* kritischen Einsätzen im Feld GB, wie z.B. der OSDE Initiative, mehr Aufmerksamkeit zu schenken, da diese versucht, kulturelle und materielle Kräfte, die Subjektivitäten und Weltbilder in Bildungsprozessen hervorbringen, stärker zu adressieren (Andreotti 2011a: 192). Um sich mit der Komplexität, Ungewissheit, Ambivalenz, Vielfalt und den Verstrickungen angemessen zu beschäftigen und diese in Frage zu stellen sowie sich auf verschiedene Wissensformen im globalen Kontext einlassen zu können, bedarf es deshalb im Rahmen von Bildungsprozessen eines stärkeren Engagements gegen Formen und Beziehungen, welche auf epistemischer und struktureller *Gewalt* basieren. Dazu ist es unausweichlich, dass sich die Teilnehmenden (Lehrende und Lernende) nicht als Speerspitze im und für globalen Wandel sehen, sondern sich gleichermaßen als Problem, aber auch als Teil der Lösung wahrnehmen. Nur so kann möglicherweise verhindert werden, dass weiterhin ein hegemonialer Ethnozentrismus aufrechterhalten wird, der die »eigene« (nationale, ethnische, soziale, kulturelle, ökonomische, geschlechtliche, sexuelle etc.) Gruppe bevorzugt und Beziehungen, die auf einem »Überlegenheitsdenken« und »gestatteter Ignoranz« basieren, fortgeschrieben werden (ebd.: 192).

g) Narratives Muster (Opposition): GB für ›citizenship‹ als Mobilmachung und in Abgrenzung zu ›discrimination‹

> *»Ethically responsible behaviour […] Critically assess issues of social justice and ethical responsibility and take action to challenge discrimination and inequality […].«*
> UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 31.

> *»Learning objective: Understand the concepts of social justice and ethical responsibility, and learn how to apply them in everyday life […] Real life examples of global injustice (human rights violations, hunger, poverty, gender-based discrimination, recruitment of child soldiers) […].«*
> UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 39.

> *»Learning objective: Critically assess the ways in which power dynamics affect voice, influence, access to resources, decision-making and governance. Key themes: […] Factors facilitating or hindering citizenship and civic engagement at global, national and local levels (social and economic inequalities, political dynamics, power relations, marginalisation, discrimination, state,*

military/police power, social movements, trade unions) […].«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 34.

»*Choosing where to discuss sexual and gender diversity in curricula must be done bearing in mind the social, cultural and historical context of each country. Literature and practice suggest that it is best to discuss sexual orientation and gender identity/expression issues in the following contexts […]: Citizenship, human rights or civics classes, where discussions can take place on: diversity, tolerance and respect for all; concepts of bias, prejudice, stigma, discrimination and bullying; international and national frameworks that protect human rights; national laws on equality and non-discrimination (in particular laws forbidding discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity/expression, when they exist); and the role of civil liberties in democratic societies.«*
UNESCO (2016): Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/expression, S. 89.

»*As with all forms of discrimination and intolerance, anti-Semitism must be countered through education, within the framework of human rights and global citizenship. This is both an immediate security imperative and a long-term educational obligation.«*
UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 5.

»*Prejudice is often learned, and education can therefore play a critical role in addressing and overcoming prejudice and countering social discrimination. However, education is not only about challenging the conditions of intolerance and ignorance in which anti-Semitism manifests itself; it is also about building a sense of global citizenship and solidarity, respect for, and enjoyment of diversity and the ability to live peacefully together as active, democratic citizens.«*
UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 12.

»*In terms of values and citizenship, quality education includes education for empowerment and for participation in democratic processes. It promotes and celebrates peace, solidarity, dialogue, cooperation, tolerance, diversity and non-discrimination, helping to challenge stereotypes and reduce gender-based violence. It should also promote sustainable living, well-being and dignity.«*
GCfE (2013): Realising the right to education for all. Global Campaign for Education discussion paper on education post-2015, S. 7.

»*[T]he IcAe has actively participated in alliances and coordination, contributing from a position that incorporates different perspectives: the education of young people and adults, gender, non-discrimination, building citizenship, the ongoing battle to eradicate poverty, the right to decent employment and for a peaceful world, in which development is sustainable.«*

Adelaida Entenza; Nicole Bidegain; Cecilia Fernandez (2012): Networks as a Way to overcome Isolation, in: Adult Education and Development, Nr. 79.

»*A pertinent, relevant, transformational, critical education needs to have as its highest end to promote human dignity, and social and environmental justice. Education, as a human right promoting all other rights, must include: girls and boys, the young and adults as legal subjects. It should also promote: interculturality, equality, gender equity, the nexus between citizenship and democracy, care and a harmonious interaction with nature, the eradication of all forms of discrimination, justice, and building a culture of peace and non-violent conflict resolution.*«
ICAE (2012): Another Future is Possible, in: Adult Education and Development, Nr. 79.

»*To understand education this way you must recognise its purpose broadly, the way it is spelt out in the 1948 Universal Declaration of Human Rights and all other international human rights instruments that followed, with citizens of all ages being right bearers and States being responsible for its fulfilment. In this sense, education must promote the full potential of human beings, respect for all human rights and freedoms, it must value difference and diversity, it needs to overcome all forms of violence and discrimination, it shall promote citizenship and peace as well as harmonic relations with the environment.*«
Camila Croso – Global Campaign for Education (2013): Human Rights are the key to the world we want, in: Adult Education and Development, Nr. 80, S. 80f.

»*Teaching about intolerance and discrimination against Muslims needs to be integrated in the school curriculum and can be structured as part of broader lessons on citizenship, human rights, tolerance and anti-racism. These can address anti-Muslim stereotypes specifically and can confront them in even and measured ways.*«
OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO (2011): Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims: addressing islamophobia through education, S. 23.

Citizenship wird in Texten verschiedener Sprecher*innenpositionen in Abgrenzung zu *discrimination*[31] artikuliert. *Discrimination* erscheint damit als Außen einer Bildung, welche sich für *citizenship* in globaler Orientierung einsetzt. Der Aufbau von *citizenship*

31 Als Diskriminierung »werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind. Dadurch werden Vorteile und Privilegien dominanter Gruppen und ihrer Mitglieder beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen geschaffen, erhalten oder verstärkt.« (Gomolla 2016: 73) Dabei können vielfältige Merkmale und Lebensumstände zum Anlass von Diskriminierung werden, wie z.B. »aus Gründen der Rasse [sic!] oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität« (AGG §1 zit.n. Gomolla 2016: 73). Was jedoch konkret als Diskriminierung gilt, ist nicht selten umkämpft, weshalb es oftmals auf die Angehörigen marginalisierter Gruppen selbst ankommt, gegen Ungleichbehandlungen einzutreten, um »neue Sensibilitäten für Diskriminierung« sichtbar werden zu lassen und diese politisch zu adressieren. Es kann deshalb auch von keinem einheitlichen Verständnis von Diskriminierung ausgegangen werden,

kann somit auch als ein Mittel gesehen werden, um *discrimination* zu vermeiden und mit Bildung dagegen vorzugehen. Damit reagiert der hegemoniale Diskurs im Kontext von *citizenship* auf die Herausforderungen des Zusammenlebens mit »Anderen« in einer durch die Globalisierung immer stärker »aufeinander angewiesenen« und »verbundenen« Welt.[32] Gerade der diskursive Verweis auf eine immer stärker miteinander verbundene und aufeinander angewiesene Welt benennt die Bedingungen, die für Bildungsfragen im globalen Kontext eine Auseinandersetzung mit *discrimination* im hohen Maße gegenwärtig relevant machen, denn dem Bildungssystem und den Bildungsprozessen kommen in der (Re-)Produktion von Unterscheidungsschemata zwischen Menschen eine wichtige Rolle zu (Mecheril 2003; 2016: 20ff). Unterscheidungsschemata wie *discrimination* laufen der Konstruktion einer kollektiven Einheit durch Knotenpunkte wie *citizenship* ohne die Aufhebung von Differenzen entgegen.

Im hegemonialen Diskurs GB wird regelmäßig auf die sozialen, kulturellen, sprachlichen, geschlechtlichen, sexuellen und religiösen Dimensionen der Unterscheidung eingegangen.[33] Insbesondere die Position der Abgrenzung gegenüber *gender-based discrimination* prägt den hegemonialen Diskurs im besonderen Maße.[34] Weniger bis gar keine Benennung finden wiederum Herausforderungen von *discrimination,* die ökonomische Dimensionen mit einbeziehen. Das im Diskurs abgebildete Set des Verständnisses von *discrimination,* das durch die Bildungsbestrebungen verhindert werden soll, ist eng mit den Entwicklungen in den menschenrechtlichen Diskussionen der vergangenen Jahrzehnte und dem dort wahrnehmbaren erweiterten Katalog an Merkmalen der *Diskriminierung* zu sehen (Bielefeldt 2010: 26ff in Gomolla 2016: 80).

Die Empfänger*innen dieser formulierten Ziele zur Vermeidung von *discrimination* sind im Wesentlichen die Lernenden. Zur Umsetzung der Ziele zur Herausbildung von *citizenship* benennen die Texte Regierungen, politische Entscheidungsträger*innen, Parla-

---

sondern es ist stets zeit- und kontextabhängig (Gomolla 2016: 73). So ist der Katalog an Merkmalen die vor Diskriminierung zu schützen sind, erst seit wenigen Jahrzehnten auch auf Menschen mit körperlichen, mentalen und psychischen Beeinträchtigungen, LGBTQs, Älteren oder potenziell von genetischer Diskriminierung Betroffenen ausgeweitet worden (ebd.: 80). Analytisch, so Gomolla, wird im sozialwissenschaftlichem Diskurs zwischen individueller, interaktionaler, institutioneller und struktureller Diskriminierung unterschieden. Diese treten in der Praxis jedoch selten in »Reinform« auf, sondern sind vielmehr als ein komplexes Zusammenspiel zu begreifen (ebd.: 74f).

32 »*The notion of ›citizenship‹ has been broadened as a multiple-perspective concept. It is linked with growing interdependency and interconnectedness between countries in economic, cultural and social areas, through increased international trade, migration, communication etc.*« (UNESCO 2014b: 14)

33 »*Learners learn about their identities and how they are situated within multiple relationships (for example, family, friends, school, local community, country), as a basis for understanding the global dimension of citizenship. They develop an understanding of difference and diversity (for example, culture, language, gender, sexuality, religion), of how beliefs and values influence people's views about those who are different, and of the reasons for, and impact of, inequality and discrimination. Learners also consider common factors that transcend difference, and develop the knowledge, skills, values and attitudes required for respecting difference and living with others.*« (UNESCO 2015a: 22f)

34 »*Global citizenship education can support gender equality through the development of knowledge, skills, values and attitudes that promote the equal value of women and men, engender respect and enable young people to critically question gendered roles and expectations that are harmful and/or encourage gender-based discrimination and stereotyping.*« (UNESCO 2015a: 16)

mentarier*innen, Bildungsanbieter*innen, Lehrende und Hochschulverwaltungen, genauer gesagt all diejenigen, die an der Einrichtung von Lehrplänen mitwirken, die zur Bekämpfung, Vermeidung und Aufklärung von *Diskriminierung* beitragen sollen.[35] Damit die veränderten Lehrpläne, auch *anti-diskriminierende* Wirkungen zeigen, bedarf es zudem auch veränderter Lehrbücher sowie gut ausgebildeter und überzeugter Lehrender zur Umsetzung.[36] Auch die Freiheit von *Diskriminierung* in den Lernorten selbst ist auf dem Weg zur Herausbildung von *citizenship* sicherzustellen.[37] Der Knotenpunkt *citizenship* bildet als Gegenpol zu den Unterscheidungsschemata, die durch *Diskriminierung* entstehen, eine Art »höhere Einheit«, durch die über vielfältige Differenzen von Lernthemen, -praktiken, -objekten und Bildungsakteur*innen hinweg, eine Vernähung zwischen diesen ermöglicht wird. *Discrimination* kann wiederum als ein Element des »konstitutiven Außens« der diskursiven Formation betrachtet werden, wodurch das auf *citizenship* ausgerichtete »Innen« des Diskurses GB temporär stabilisiert wird.

6.4.1.2 GB als Mittel zur Hervorbringung von ›sustainable development‹

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts bilden das »Lemma« *sustainable/sustainability* und damit zusammenhängende Wortfolgen wie u.a. *sustainable development* und *sustainable societies* einen wesentlichen Knotenpunkt, da diese in zahlreiche narrative Muster im hegemonialen Geflecht der globalen Bildungsbestrebungen eingebunden sind. Allen voran ist es die ressourcenstärkste und sichtbarste Sprecher*innenposition, die UNESCO, bei der mit einer hohen Frequenz die Wörter *sustainable* und etwas abgeschwächter *sustainability* auftauchen. So taucht *sustainable* im Korpus der UNESCO für die Jahre 2012 bis 2018 780-mal, *sustainability* 155-mal auf und als Wortfolge *sustainable development* 432-mal. *Sustainable* und *sustainable development* sind laut der Spezifität als sehr charakteristisch für die Sprecher*innenposition der UNESCO einzustufen. Zudem ist *sustainable* im gesamten lexikometrisch analysierten Korpus mit einer Frequenz von 2080 vertreten, was ebenso auf eine hohe Verwendung des Elements in anderen Sprecher*innenpositionen hinweist (siehe Tab. 4). Im gesamten lexikometrisch analysierten Korpus sind die Lemmata *sustainable/sustainability* bei allen Sprecherpositionen zu finden, wobei bei der *Global Campaign for Education* und der *Global Coalition for Financing Education* die Elemente

35 »*These guidelines for policymakers suggest concrete ways to address anti-Semitism, counter prejudice and promote tolerance through education, by designing programmes based on a human rights framework, global citizenship education, inclusiveness and gender equality. It is my hope that they will assist government officials, including policymakers, parliamentarians, educational leaders and university administrators, to set up mechanisms and curricula that can effectively counter anti-Semitism, as part of their efforts to counter all manifestations of prejudice, discrimination.*« (UNESCO/OSCE 2018: 4)

36 »*When curricula do mention sexual and gender diversity, two major obstacles hinder their implementation. First, textbook editors may omit sexual and gender diversity issues if they are too controversial. […] Second, delivering an inclusive curriculum relies on teachers being informed and confident enough to discuss sexual and gender diversity, an issue they may not be familiar with […] Both teachers and policymakers frequently regret weak support or the absence of clear guidance for them to bring up these issues in class.*« (UNESCO 2016a: 88)

37 »*Foster global citizenship: […] ensure schools are free of all forms of discrimination, including gender inequality, bullying, violence, xenophobia and exploitation.*« (UNESCO 2014a: 104)

sustainable/sustainabilty mit der geringsten Frequenz, verglichen mit den anderen, auftauchen. Im Anschluss an die Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe ist immer auch die »Doppelgesichtigkeit« der leeren Signifikanten mit in die Betrachtung einzubeziehen, da ihre »Doppelgesichtigkeit« auf mögliche Signifikationen des Außens oder auf gegen-hegemoniale Interventionen verweist. Das Element *unsustainable* ist hauptsächlich in den Korpora *P&P* und etwas weniger in *AED* präsent. Das Element *sustainable development* wird im Diskurs in folgende narrative Muster eingebunden:

a) Sustainable development als Bindeglied zwischen ›economic growth‹ und ›environmental stewardship‹
b) GB für sustainable development in Abgrenzung zu ›poverty‹
c) GB für sustainable development als Gegenmittel zum ›climate change‹
d) ›human rights‹ als Voraussetzung und wesentlicher Bestandteil einer Bildung für sustainable development
e) Äquivalenzsetzung von Bildung für sustainable development mit einer Bildung für den Aufbau und Erhalt von ›peace‹
f) Äquivalenzsetzung von sustainable development und ›gender equality‹ im Rahmen GB

a) Narratives Muster: ›Sustainable Development‹ als Bindeglied zwischen ›economic growth‹ und ›environmental stewardship‹

»*Education is recognized as the foundation for sustainable development, promoting inclusive human development, economic growth, environmental sustainability, peace and security […].*«
UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 15.

»*Environmental degradation has reached alarming levels and there is increasing consensus that the current model of economic growth is not sustainable. The concept of ›green economy‹ has been proposed as a powerful means of enabling a global transition to sustainability. Sustainable development emphasizes not merely strong economic performance but a holistic, equitable and farsighted approach that rests on a balanced consideration of social, economic and environmental goals and objectives in both public and private decision-making.*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 16.

»*Education is at the heart of the 2030 Agenda for Sustainable Development and essential for the success of all SDGs. Recognizing the important role of education, the 2030 Agenda for Sustainable Development highlights education as a standalone goal (SDG 4) and also includes targets on education under several other SDGs, notably those on health; growth and employment; sustainable consumption and production; and climate change.*«
UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable De-

velopment Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 24.

»*An integrated and humanistic approach to education, as that presented in the 1996 Delors Report, is all the more relevant in today's world where sustainability has become a central concern of global development. The dimensions of sustainable development, in which economic growth is guided by environmental stewardship and concern for social justice, require an integrated approach to education that addresses multiple social, ethical, economic, cultural, civic and spiritual dimensions.*«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 38.

»*[N]ot all kinds of education support sustainable development. Education that promotes economic growth alone may well also lead to an increase in unsustainable consumption patterns. The now well-established approach of Education for Sustainable Development (ESD) empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations.*«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 7.

In den Texten der UNESCO übernimmt *sustainable development* als Element wiederkehrend die Rolle eines Bindeglieds zwischen *economic growth* und *environmental stewardship*. Trotz der Erkenntnisse, dass der gegenwärtige Grad der Umweltzerstörung einen alarmierenden Stand aufgrund des gegenwärtigen Modells einer auf Wachstum basierenden Ökonomie erreicht hat, halten die von ihr (der UNESCO) narrativ gestützten Strategien der globalen Bildungsbestrebungen am Entwicklungsmodell des *ökonomischen Wachstums* fest. Dies zeigt sich vor allem an den mit dem *SDG 4* immer wieder verzahnten *SDG 8* im Umkreis des Knotenpunkts *sustainable development*, was bewirkt, dass narrativ qualitative Bildung nicht ohne den Fokus auf die Förderung von »sustained, inclusive and sustainable growth« (*SDG 8*) zu denken ist (UNESCO 2017c: 18,26).
Auch auf der darunter gelagerten diskursiven Ebene der Lernziele schreibt sich die Verbindung zwischen *sustainable development* und *economic growth* fort. So wird als kognitives Lernziel im Zusammenhang mit dem *SDG 8* von den Lernenden erwartet, dass sie das Konzept eines *sustainable economic growth* verstehen lernen, wobei alternative ökonomische Modelle hier nur als ein weiterer Wissensbestand auftreten, nicht aber als ernstzunehmende Alternativen in die Bildungsbestrebungen eingehen.[38] Dabei soll den Lernenden der Mythos vermittelt werden, dass ein von *Nachhaltigkeit* angetriebenes *Wirtschaftswachstum* es vermag, eine auf stetigem *Wachstum beruhende Wirtschaft* von ihren Folgen hinsichtlich Naturgefahren und Umweltzerstörung abkoppeln zu können.[39] Die Fallstri-

38 »*The learner understands the concepts of sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work, including the advancement of gender parity and equality, and knows about alternative economic models and indicators.*« (UNESCO 2017c: 26)

39 »*The learner understands how innovation, entrepreneurship and new job creation can contribute to decent work and a sustainability-driven economy and to the decoupling of economic growth from the impacts of natural hazards and environmental degradation.*« (UNESCO 2017c: 26)

cke, die durch solche Bildungsbestrebungen entstehen, bleiben in einer solchen Mythenbildung unbeachtet. Vielfältige Forschungen belegen bereits, dass jede Produktion zugleich immer »Kuppelproduktion« ist, was bedeutet, dass mit wachsendem »Output« auch die unerwünschten Kuppelprodukte steigen, wie z.B. die Emissionen von Treibhausgasen in die Atmosphäre, aber auch der nicht wiederverwertbare Müll (Altvater 2015: 16). Wirtschaften ist immer als ein »doppelter Prozess« zu begreifen, da die »Wertbildung und die Verwertung von Kapital« immer auch die »Transformation von Stoffen und Energie«, also Verbrauch von Natur bedeutet (Altvater 2015: 17). Das hat schließlich zur Folge, dass ungebremstes und unreguliertes *ökonomisches Wachstum* auch zur übermäßigen Ausbeutung und Zerstörung immer knapper werdender natürlicher Ressourcen führt und zudem diese Prozesse auf bisher geschützte Territorien ausgeweitet werden. Die betroffenen Territorien sind oftmals von der weniger machtvollen lokalen (häufig indigenen) Bevölkerung bewohnt (Brand/Dietz 2015: 101f). Diese Prozesse finden nicht selten ungeachtet der natürlichen Grenzen des Planeten, des notwendigen Schutzes der Umwelt zu seinem Erhalt sowie entgegen der bürger*innenschaftlichen Einsprüche gegen die Vorhaben der dort wohnenden Bevölkerung mit ihrem spezifischen Kontextwissen statt. Werden diese wissenschaftlichen Erkenntnisse einer Kritik *wachstumorientierten Wirtschaftens* nicht in die Bildungsbestrebungen einbezogen, bleibt das Bekenntnis zum *Umweltschutz* nur oberflächlich.

Dass es ein latentes Potenzial gibt, dass die Bildungsbestrebungen für *sustainable development* alternative Lebens- und Produktionsweisen stärker artikulieren könnten als die auf *Wachstum* basierenden Ansätze, beweist der von der UNESCO vorgeschlagene Themenpunkt »Green Economy« im Zusammenhang mit dem *SDG 12* und seinem Fokus auf *sustainable consumption and production patterns*. Hier wird empfohlen, neben dem dominanten narrativierten Modell des *Green Growth* zumindest auch *Kreislaufwirtschaft* und *Postwachstum* als Themen zu bearbeiten (UNESCO 2017c: 35). Es bleibt eine Frage der zukünftigen Deutungskämpfe, diese Alternativen im Feld GB machtvoll sichtbar werden zu lassen.

Durch die Positionierung des Moments des *ökonomischen Wachstums* im Diskurs GB entstehen diskursive Allianzen der UNESCO mit den transnationalen Unternehmen, da letztere sich zunehmend in die Belange globaler Bildungsbestrebungen – in der Fallstudie beispielhaft die *Global Business Coalition for Financing Education* – organisiert einmischen, um die »Arbeitskräfte für morgen«, die die Unternehmen benötigen, durch Bildung im globalen Kontext vorbereiten zu lassen, um den Erhalt des *ökonomischen Wachstums* zu sichern.[40]

---

40 *»Millions of young people around the world are unemployed or underemployed, while employers have jobs they cannot fill. It is a challenge partially rooted in the growing mismatch between youths' skills and employer needs. If unaddressed, the problem will likely intensify as the Fourth Industrial Revolution (4IR) […] Many members of the business community are already contributing to the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs). Similar to the UN effort, the goals of this report are to support inclusive and quality education for all and promote lifelong learning (SDG 4), and help support inclusive and sustainable economic growth, employment and decent work for all (SDG 8). This report assesses when and how the employees of tomorrow are preparing for 4IR today, as well as who is responsible for their preparation.«* (GBC-Education/Deloitte 2018: 5)

b) Narratives Muster: ›Sustainable development‹ in Abgrenzung zu ›poverty‹

»*Education is a key contributor to the reduction of inequality and poverty as it bequeaths the conditions and generates the opportunities for better, more sustainable societies.*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 26.

»*Major phenomena challenging sustainable development – be it climate change or persistent poverty – are all around us.*«
UNESCO (2014): UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, S. 24.

»*In an increasingly interconnected and interdependent world, there is a need for transformative pedagogy that enables learners to resolve persistent challenges related to sustainable development and peace that concern all humanity. These include conflict, poverty, climate change, energy security, unequal population distribution, and all forms of inequality and injustice which highlight the need for cooperation and collaboration among countries which goes beyond their land, air, and water boundaries.*«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 11.

»*There is no more powerful transformative force than education – to promote human rights and dignity, to eradicate poverty and deepen sustainability, to build a better future for all, founded on equal rights and social justice, respect for cultural diversity, and international solidarity and shared responsibility, all of which are fundamental aspects of our common humanity.*«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 4.

»*[…] we must invest in sustainable schools and plan for emergencies. […] The Ebola crisis is a crisis of poverty, precipitated by lack of education and access to health information and services.*«
GBC-Education; A World at School (2014): Ebola Emergency: Restoring Education, Creating Safe Schools and Preventing a Long-Term Crisis, S. 1f.

»*Business cannot prosper in a society affected by poverty and inequalities, where the potential and talents of the future generation are denied at birth. This is why the Sustainable Development Goals appeal to businesses to play their part through a clear and compelling call to action [in education].*«
GBC-Education (2016): Opportunities for Impact: The Business Case for Early Childhood Development, S. 7.

»*Investing in early childhood development (ECD) makes business sense from scientific, economic, and equity standpoints. The earlier the investment in a child's growth and development, the higher the rate of return on that investment. Early investments offer the best opportunity for maximum impact, while simultaneously reducing the high costs of future interventions. ECD*

> *is also critical to achieving nearly all of the Sustainable Development Goals, including ensuring quality education, eradicating poverty, improving nutrition, protecting health, achieving gender equality, promoting decent work for all, and fostering peaceful societies.«*
> GBC-Education (2016): Opportunities for Impact: The Business Case for Early Childhood Development, S. 10.

Sustainability wird im Feld GB regelmäßig in Abgrenzung zu *poverty* artikuliert. *Poverty* stellt von Seiten der UNESCO dabei ein beträchtliches Hindernis für *sustainable development* dar. Das Rahmenwerk *Bildung für nachhaltige Entwicklung* der UNESCO im Anschluss an *Rio+20* sieht deshalb Armutsreduzierung als eines ihrer Hauptthemen vor.[41] Zur Bewältigung der Problematik soll vor allem die »Kooperation« und »Kollaboration« zwischen den Ländern in der Hervorbringung einer auf *Nachhaltigkeit* ausgerichteten Bildung gestärkt werden. Die *Global Business Coalition for Financing Education* artikuliert zudem, dass *poverty* aus Krisen wie der Ebola Epidemie hervorginge, die wiederum durch einen »Mangel« an »Bildung« und dem Zugang zu »Dienstleistungen« ausgelöst werde, diese jedoch notwendig seien, um ein nachhaltiges Bildungs- bzw. Schulsystem aufzubauen (GBC-Education/A World at School 2014: 1f). Weiter sieht die Koalition deshalb die privaten Unternehmen in der Pflicht, in Bildung zu investieren, um Armut zu bekämpfen, weil nur dann die Kosten in diesen Gesellschaften und Orten gering gehalten werden könnten. Die Koalition vertritt dabei die Position, dass je früher in Bildung investiert und diese angesetzt wird, desto höher später die »Rentabilität« für Unternehmen und desto geringer die Kosten für zukünftige Interventionen seien. Solcherlei Engagement wird ihnen nach als unausweichlich zur Erreichung der *SDGs* betrachtet (GBC-Education 2016: 7, 10).

Was sich hier erkennen lässt, ist, dass *poverty* von globaler unternehmerischer Seite und den Vertreter*innen der Nationalstaaten auf globaler Ebene zu Beginn des 21. Jahrhunderts dazu dient, ein narratives Muster zu stützen, welches die systematischen Strukturen zur Hervorbringung von *poverty* unsichtbar hält. Eine kapitalistische Struktur, die auf einer ungleich strukturierten Internationalen Arbeitsteilung und ihren Vorteilen für bestimmte Länder und Gruppen, ungleichen Handelsregeln, armutsverursachenden Privatisierungen öffentlicher Güter sowie fehlenden transnationalen Mitbestimmungsstrukturen aufbaut, steht nicht in der Kritik der hegemonialen Bildungsbestrebungen in globaler Dimension, um *poverty* zu reduzieren. Vielmehr werden die Probleme von *poverty* als ein Mangel an Bildung und dem adäquaten Zugang zu Informationen und Dienstleistungen für die Individuen gedeutet. Wie schon Andreotti in einer Untersuchung im Bereich GB in England feststellte, lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass gerade die Verbindung zwischen der »Akkumulation von Wohlstand« auf der einen Seite und der Hervorbringung von *poverty* auf der anderen, im hegemonialen Diskurs keinerlei Beachtung findet (s. auch Andreotti 2008: 54). Es wird nicht die Beteiligung der Bildungsprozesse in der Reproduktion von *poverty* in den Blick genommen,

41 *»ESD relates to the environmental, social and economic pillars of sustainable development in an integrated, balanced and holistic manner. It equally relates to a comprehensive sustainable development agenda as contained in the outcome document of Rio+20, which includes, among others, the interrelated issues of poverty reduction, climate change, disaster risk reduction, biodiversity, and sustainable consumption and production. It responds to local specificities and respects cultural diversity.«* (UNESCO 2014d: 33)

sondern vielmehr der Beitrag der Bildung für Lösungen auf individueller Ebene, welche letztlich auf das reibungslose Funktionieren einer kapitalistischen Wirtschaftsweise mit ihrer ungleichen Struktur in den Zeiten einer neoliberal-postkolonialen Globalisierung abzielen. Ohne die Bedeutung der Strukturen der Ungleichheit für die Funktion der kapitalistischen Weltwirtschaftsweise und die Gestaltungsmöglichkeiten für Veränderungen unter den Bedingungen einer neoliberal-postkolonialen Globalisierung angemessen zu beleuchten, kann GB ihre Rolle zur Reduzierung und Bekämpfung von *poverty* nur überschätzen.

c) Narratives Muster (Kausalität): GB für ›sustainable development‹ als Gegenmittel zum ›climate change‹

»*ESD entails integrating into the curriculum critical issues such as climate change, biodiversity, disaster risk reduction and sustainable consumption and production, which will become increasingly important on the post-2015 sustainable development agenda. It promotes responsible global citizenship and innovations needed for transition to greener societies.*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 47.

»*Policymakers working in climate change, disaster risk reduction, sustainable consumption and production, biodiversity, and other sustainability challenges are invited to recognise and to adopt ESD to tackle these issues.*«
UNESCO (2014): UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, S. 17.

»*The momentum for ESD has never been stronger. Global issues – such as climate change – urgently require a shift in our lifestyles and a transformation of the way we think and act. To achieve this change, we need new skills, values and attitudes that lead to more sustainable societies.*«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 1.

»*Education for Sustainable Development enables learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations. UNESCO develops teaching and learning materials on issues such as climate change, biodiversity, disaster risk reduction and sustainable consumption and production. The materials aim to equip learners with skills for ›green jobs‹ and motivate citizens to adopt more sustainable lifestyles.*«
UNESCO (2017): Education transforms lives, S. 14.

»*In an increasingly interconnected and interdependent world, there is a need for transformative pedagogy that enables learners to resolve persistent challenges related to sustainable development and peace that concern all humanity. These include conflict, poverty, climate change, energy security, unequal population distribution, and all forms of inequality and injustice which highlight the need for cooperation and collaboration among countries which goes beyond their*

land, air, and water boundaries.«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 11.

Climate change und seine Folgen, wie z.B. die globale Erhitzung und der Verlust der Biodiversität, werden als eine der wesentlichsten von Menschen verursachten Probleme und Gründe im Diskurs GB benannt, um mithilfe einer auf *sustainable development* ausgerichteten Bildung auf diese zu reagieren.[42] Die tiefe Sedimentierung des narrativen Musters im Bildungsbereich muss dabei im Zusammenhang mit starken institutionellen Verdichtungen im gesamten UN-Kontext bzgl. der Problematik des *climate change* gesehen werden. So weist auch die eigens gegründete internationale naturwissenschaftliche Arbeitsgruppe der UN zum Klimawandel (*UN Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC*) auf die Unbestreitbarkeit der Klimaerwärmung hin und bekräftigt, das deren Ursprung menschengemacht ist (IPCC 2007: 5, 13 in Selby 2009: 279). Die mit dem narrativen Muster aufkommenden Handlungsanweisungen unterscheiden sich je nach Zielgruppe entlang gesellschaftlicher und geographischer Positionierung.[43]

So richtet sich der Handlungsbedarf der Bildung im Kontext von *sustainability* zum einen hinsichtlich privilegierter Gruppen auf den Abbau »ökologisch schädlicher Lebens- und Verhaltensweisen« und versucht zum anderen »nachhaltige Lebens- und Konsummuster« zu fördern. Vom Klimawandel besonders betroffene Gruppen insbesondere in »ärmeren Ländern« wie z.B. indigenen Gruppen soll eher dabei geholfen werden, sich an die Folgen anzupassen,[44] anstatt die Ursachen dafür politisch zu be-

42 Hierfür spricht zudem auch das von der UNESCO verlegte und von David Selby und Fumiyo Kagawa erstellte Bildungsmaterial mit vielfältigen Methoden für die Lehrer*innenbildung zum Thema *climate change* und die Bearbeitung des Themas in Bildungssituationen (Selby/Kagawa/Sustainable Frontiers 2013).

43 *»Education is part of the solution to global environmental problems. People with more education tend not only to be more concerned about the environment, but also to follow up that concern with action that promotes and supports political decisions that protect the environment. By improving knowledge, instilling values, fostering beliefs and shifting attitudes, education has considerable power to change environmentally harmful lifestyles and behaviour. Education can encourage people to use energy and water more efficiently and recycle household waste. In poor countries affected by climate change, education helps people adapt to its effects.«* (UNESCO 2013a: 22)

44 Manche Ansätze einer Bildung für »Nachhaltigkeit« gehen jedoch »affirmativ« mit der Deutung von »Anpassung« um. Auf der lokalen Ebene, wird in diesen Ansätzen versucht, unter den benachteiligten Gruppen Kompetenzen zu entwickeln, die zwar die konkreten negativen Folgen des Klimawandels für die Betroffenen durch »Anpassung« abfangen sollen, jedoch in einem weiteren Schritt ermächtigende Handlungen stärken, sich vor privilegierteren und handlungsmächtigeren Organisationen und Ländern hörbar zu machen: *»Education for Sustainable development (eSd) is an approach that may help tongan people [indigenous people in Polynesia] to firstly free themselves from the burden of wrongdoing when a changing climate world impacts negatively on their subsistence lives. Secondly, it may assist them in studying the changes in the weather pattern, to adjust the timing of the different stages of seedling, planting, harvesting and storing of the ›ufi [yams]. the third [sic!] benefit of eSd is that it will equip them with knowledge and strategies that they can use to articulate their perspectives and lobby their local authorities for change. Eventually with appropriate (adult) education, local people may mobilise to present their cases to the organisations and countries that can advocate to make a difference to the negative changes in weather patterns globally. this [sic!] may improve the poor harvest of ufi.«* (Vaioleti 2012: o.S.)

kämpfen. Gerade letzteren werden damit nur passive Subjektpositionen gegenüber dem *climate change* – da wenig mit den verantwortlichen Strukturen in Konflikt gehende – zugestanden.

Das durch die UNESCO gestützte narrative Muster, welches *climate change* als eines der wesentlichen Motivationen des Handelns einer Bildung für *sustainable development* artikuliert, beinhaltet bereits Begrenzungen für die Vorstellungskraft den *Klimawandel* und seine Effekte durch Bildung adäquat zu adressieren. Ohne die Adressierung der imperial strukturierten »kapitalistischen Lebens- und Produktionsweise« mit ihren Kuppelungseffekten eines permant auf Wachstum ausgerichteten Weltwirtschaftssystems, ihren steigenden Tendenzen eines Extraktivismus, ihrer auf steigendem Konsum und Ressourcenverbrauch beruhende Lebens- und Wirtschaftsweise, der Externalisierung der verursachten Kosten und Probleme sowie der »epistemischen Gewalt« und »kognitiven Ungerechtigkeit«,[45] die es zahlreichen bestehenden alternativen Lebens- und Produktionsweisen nicht erlaubt, handlungsmächtig an der Veränderung, der für den *climate change* verantwortlichen Strukturen, wirksam Einfluss zu nehmen, können die schädlichen Effekte des *Klimawandels* nicht aufgehalten werden. Die durch das narrative Muster gestützte Begrenzung einer tiefergreifenden Kritik der imperial strukturierten kapitalistischen Lebens- und Produktionsweise sowie der »kognitiven Ungerechtigkeit« durch einen »kapitalistischen Realismus« (Fisher 2013: 8) stützt so gesehen zum einen bei den in den Bildungsprozess Involvierten das »weitverbreitete Gefühl, dass der Kapitalismus nicht nur das einzig gültige politische und ökonomische System darstellt« sondern bestätigt andererseits auch, dass es im hegemonialen Raum GB »fast unmöglich geworden ist, sich eine kohärente Alternative dazu überhaupt vorzustellen« (Fisher 2013: 8) bzw. diese durch mächtige und stark institutionalisierte globale Bildungsbestrebungen in einer breiten Öffentlichkeit auch zu fördern. David Selbys Schlussfolgerungen in seinen Untersuchungen zur UNESCO Dekade *Education for Sustainable Development (ESD)*

45 »Soziale Ungerechtigkeit« beruht nach Sousa Santos immer auch auf einer »kognitiven Ungerechtigkeit«. Durch die fortdauernde Schaffung von historisch bedingten, ausschließenden Hierarchien zwischen Menschen, ihren Vergangenheiten und ihrem Wissen ist nach Sousa Santos eine »kognitive Ungerechtigkeit« entstanden, die die »soziale Ungerechtigkeit« stützt. Dadurch dass alles Wissen und alle Wissensformen immer eine »Unvollständigkeit« aufweisen, kann diese nur durch den Dialog zwischen verschiedenen Wissensarten und -formen überwunden werden. Erst ein Dialog zwischen ihnen kann zu einer dynamischen Praxis der Überwindung ihrer jeweiligen Ignoranz führen, wodurch eine gleichheitliche Ko-Präsenz und das Ineinanderfließen der Pluralität aller heterogenen Wissensformen und Erfahrungen auf der Welt ermöglicht werden könnte (Santos 2014: 188ff). Dies bedeutet eben nicht »jeder Art von Wissen die gleiche Gültigkeit zuzuschreiben, sondern vielmehr eine pragmatische Diskussion zwischen alternativen, gültigen Kriterien zu ermöglichen, ohne sofort zu disqualifizieren was nicht in den erkenntnistheoretischen Kanon« des dominanten Wissens passt (ebd.: 190). Um eine nicht-schädliche Beziehung zur Natur ermöglichen, die die Grenzen des Planeten nicht permanent überschreitet, würde dies in Bezug auf den Knotenpunkt *climate change* bedeuten, in der Diskussion jenes Wissen zuzulassen, das über den Kanon der »Imperialen Lebens- und Produktionsweise« hinaus geht. Damit müssten jedoch eine Vielzahl alternativer Ansätze ernsthaft und nicht disqualifizierend mit in die Diskussion aufgenommen werden, welche von Wissensformen des Umweltaktivismus, der kritischen Umweltwissenschaften bis hin zu indigenen Ansätzen reichen.

2005–2014, scheinen in der Betrachtung des narrativen Musters auch nach dem Beginn der *Agenda 2030* immer noch aktuell:

> »We face a confluence of crises yet, as we seek learning ways out of *unsustainability*, our *sustainability* education tends too stay in the comfortable arc of light cast by ›business as usual‹ where we can easily delude ourselves into thinking we will find the key to a sustainable future.« (Selby 2015b: 25f)

d) Narratives Muster: ›human rights‹ als Voraussetzung und wesentlicher Bestandteil einer Bildung für ›sustainable development‹

»*Education is both a basic human right and a vector for the realization of other human rights and international development objectives, as it has a direct impact on poverty reduction, health promotion, gender equality and environmental sustainability […]*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 30.

»*Education can empower learners of all ages and equip them with values, knowledge and skills that are based on and instil respect for democracy, human rights, social justice, cultural diversity, gender equality and environmental sustainability.*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 14.

»*Education is relevant to understand and resolve social, political, cultural and global issues. This includes the role of education in supporting peace, human rights, democracy, equity, acceptance of diversity, and sustainable development.*«
DVV-International (2014): Education for Global Citizenship, S. 112.

»*Socio-Emotional – Learners experience a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, based on human rights […] Behavioural – Learners act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world […].*«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 22.

»*Education is a fundamental human right and a public good, key to ending poverty and building an equitable and sustainable future. As such, education has a unique role within the new development agenda: it has the power to underpin transformative change, providing opportunity, hope and protection to the lives of hundreds of millions of people worldwide.*«
GCfE (2015): Time to get it right: Lessons from EFA and the MDGs for education 2016–2030, S. 1.

»*Examples of GCE related variables and questions Knowledge and skills: […]*
Attitudes and values:
- Global identity and openness (e.g. Level of agreement with a statement ›A benefit of the internet is that it makes information available to more and more people worldwide‹)
- Willingness to help others

- Acceptance of universal human rights, equality
- Sustainable development
- Anti-fatalistic attitudes (e.g. Level of agreement with statement ›people can do little to change life‹) […].«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 37.

»The renewed attention to the purpose and relevance of education for human development and economic, social and environmental sustainability is a defining feature of the SDG4-Education 2030 agenda. This is embedded in its holistic and humanistic vision, which contributes to a new model of development. That vision goes beyond a utilitarian approach to education and integrates the multiple dimensions of human existence[v]. It understands education as inclusive and as crucial in promoting democracy and human rights and enhancing global citizenship, tolerance and civic engagement as well as sustainable development […].«
UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 26.

»Suggested topics for SDG 4 »Quality Education« […] Education as a public good, a global common good, a fundamental human right and a basis for guaranteeing the realization of other rights […]«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 19.

»DC-Cam developed and implemented a broad public education initiative that included curriculum development; teacher training at public, secondary and higher education levels; publication and dissemination of professionally designed student and teacher texts and instructional manuals; and a spectrum of education programmes that extended over the entire country. The initiative has become a standard component of public education at all levels and of continuing adult education. The initiative's vision inspires Cambodians at all levels that their rapidly globalizing country must also embrace the important challenges of sustainable growth, democratic integrity, human rights and the rule of law.«
UNESCO (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide, S. 51.

Human rights werden im Zuge des narrativen Musters als Voraussetzung oder als wesentlicher Bestandteil einer Bildung für *sustainable development* verkettet. Damit wird *sustainable development* mit dem anderen hegemonialen Signifikanten *human rights* des breiteren politischen Diskurses zu globalen Fragen in den Zusammenhang gestellt. Dies ist insofern erfolgreich, als zahlreiche Akteur*innen in den Global Governance-Strukturen neben der UNESCO wie z.B. die *Global Campaign for Education* oder zahlreiche Beiträge in *AED* diese narrative Verknüpfung aufgreifen, um so ihre Arbeit zu rechtfertigen. Menschenrechte stehen seit der Kodifizierung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948* und ihren Modifizierungen seitdem für einen »international zunächst ›nur‹

moralisch verbindlichen Rechtsraum, in dem vergleichbare oder gleiche Standards gelten.« (Wintersteiner et al. 2014: 13) Diese unterstützen, dass im Rahmen des UN-Systems heute bestimmter Missbrauch von Macht im internationalen Staatensystem international verurteilt und zum Teil eingeschränkt werden kann (ebd.: 13). Problematisch bei einem Aufgreifen des narrativen Musters und seinem Fokus auf die Menschenrechte ist jedoch, wenn die Fallstricke, die damit zusammenhängen, unhinterfragt bleiben.

Zum einen hat Spivak darauf hingewiesen, dass auf der Ebene der Praxis von *Menschenrechtsinterventionen* diese sich in den seltensten Fällen mit den untersten sozialen Schichten – die Ärmsten der Armen auf dem Land im Globalen Süden – engagieren, indem sie sich ernsthaft auf pädagogische Art und Weise mit ihren »Gefühlsstrukturen« auseinandersetzen, um eine »zwangsfreie Neuordnung des Begehrens ohne Garantien« zu ermöglichen (Sharpe/Spivak 2003: 614f; Spivak 2004: 526f, 2008b: 12). Denn dies würde bedeuten in erster Linie eine Bildung anzustoßen, die über die Aktivierung einer ethischen Verantwortung gegenüber dem Anderen die politischen Gewohnheiten eines demokratisch zivilgesellschaftlichen Engagements bei den »unteren Schichten« aufbaut und stärkt (Andreotti 2007: 74). Grundlegend, so Spivak weiter, können auch gute Dinge auf der UN-Ebene in Bezug auf *menschenrechtsgestützte Interventionen* durchgesetzt werden, jedoch sind dabei immer auch ihr immenser Ressourcenverbrauch und ihre Schwäche aufgrund der Uneinklagbarkeit der unzähligen Deklarationen mit einzubeziehen. Viele dieser Interventionen haben oftmals mehr den Anlass im Blick anstatt die langfristigen Folgen, da sie sich häufig eher an dem Enthusiasmus der privilegierten *Menschenrechts-Aktivist*innen* ausrichten und dahinter die entmachteten Gruppen der Welt vergessen (Sharpe/Spivak 2003: 614f). Es braucht nach Spivak deshalb vielmehr einen »infrastrukturellen Wandel« im Feld globaler Bildungsbestrebungen, der die »neue globale Kultur« des *Menschenrechtsaktivismus*, wie er in vielen UN-Institutionen und INGOs praktiziert wird, stärker in den Fokus der Kritik rückt, da hier oftmals innere Differenzen, die für einen Wandel wichtig sind, übergangen werden. Damit sind Differenzen gemeint, die durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Bewegung im Raum der »Internationalen Arbeitsteilung« vom Land zur Stadt und vom Feld ins Gericht hervorgebracht werden. Die infrastrukturelle Differenz die diese Räume kennzeichnet, entscheidet wiederum, wie die Aushandlungen der sexuellen Differenz und das Verhältnis zwischen dem Heiligen und dem Profanen ausgetragen werden können (ebd.: 618). Für globale Bildungsbestrebungen, die die Durchsetzung und Stärkung der *human rights* fördern, gelte es deshalb, so Spivak, einer klassenfixierten Differenz mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als einer grob definierten nationalen, geografisch positionierten Differenz (ebd.: 617f).

Hinzu kommt, dass die Begrenztheiten der *human rights*, so wie wir sie in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit vorfinden, im Zuge von Bildungsbestrebungen mit in Betracht gezogen werden müssen, um weiterführende Demokratisierungsprozesse durch Bildung zu ermöglichen. Zum einen geht die Idee der Universalität der *Menschenrechte*, wie sie im hegemonialen Sinne verstanden wird, mit einer spezifischen liberalen und vom Westen hervorgebrachten Konzeption einher. Dies ist insofern problematisch, weil die liberal-demokratische Konzeption der *Menschenrechte* mit ihrem starken Fokus auf die individuellen Freiheiten in einer antagonistischen Beziehung zu den notwendigen Zielen einer sozialen und redistributiven Gerechtigkeit steht, welche ebenso Teil einer

Demokratisierung, die sich als radikal versteht, sein muss (Ossome 2014: 279–283). Die Problematik ausstehender Demokratisierung aufgrund liberal verfasster *Menschenrechte* stellt sich in postkolonialen Kontexten um so dringlicher, da hier Machtdynamiken und die Einschränkungen durch den Liberalismus noch viel häufiger und vehementer die Mechanismen einer sozialen und redistributiven Gerechtigkeit untergraben. So finden in den eng gefassten *Menschenrechts*diskursen zwar immer wieder Forderungen nach individuellen »Freiheitsrechten« in die (internationale) Öffentlichkeit Einzug, jedoch verschlechtern sich stetig die ökonomischen und sozialen Bedingungen unter denen der Großteil der Menschen in den Postkolonien in Zeiten des Neoliberalismus zu leben hat, da dies den Rückzug des Staats aus der Verantwortung für redistributive Mechanismen bedeutet (ebd.: 279–283). Im Anschluss an Chantal Mouffe, so Ossome, ließe sich sagen, dass das Problem hierbei gerade darin besteht, dass die unhinterfragte Artikulation der *Menschenrechte* mit dem Liberalismus zu einer »extremen« Privilegierung des Pluralismus führt, was wiederum im Bereich des Rechts verschleiert, das einige Rechte immer auf dem Ausschluss und der Unterordnung Anderer beruhen. In den Postkolonien leiden vor allem diejenigen unter dem Rückzug des Staats aus der Verantwortung für redistributive Mechanismen, die sich durch ihren geringen Zugang zu Markt, Gericht, politischen Entscheidungen etc. auszeichnen und als Subjekte in einem liberal verfassten demokratischen Regime unerwünscht sind und deshalb nur bedingt von der Ausweitung der »Freiheitsrechte« profitieren (ebd.: 280f).

Jegliche Forderungen nach einer gerechteren Verteilung von Verfügungsgewalt über Ressourcen und Zugänge zu Lebenschancen in allen gesellschaftlichen Bereichen werden wiederum mit staatlich genehmigter Gewalt unterbunden, mit der Rechtfertigung »Recht und Ordnung« zu bewahren. Dieser Konflikt, der durch die unhinterfragte Anwendung liberal verfasster *Menschenrechte* in vielen Postkolonien wirkt, führt vielmehr zur Reproduktion von Rechtsverletzungen anstatt diese zu lösen, so Ossome. Faktoren dafür sind, dass nur Forderungen als Teil der Demokratisierungsprozesse anerkannt werden, welche »konform« mit der politisch-kulturell-ökonomischen Realität sind, in denen die auf das Individuum gerichteten liberal verfassten Menschenrechte wirken, dabei jedoch den strukturellen Ausschluss vieler aus dem Zugang zum Markt sowie die vielen anderen Forderungen unkenntlich machen, welche nicht in die politisch-ökonomische Norm passen (ebd.: 279–283). Hinzu kommt, dass gerade die spezifische ahistorische Sprechweise der *Menschenrechte* es so schwer macht, die vollständigen Bedingungen der Ungerechtigkeit, die durch spezifische historische Vermächtnisse in den Postkolonien wie Kolonialismus, Imperialismus und Neokolonialismus entstanden sind, adäquat zu adressieren (ebd.: 281). Bei den *Menschenrechten* in ihrer hegemonialen liberal-westlichen Form haben wir es deshalb in Bezug auf ihre »Universalität«, wie Laclau beschreibt, mit

> »einem universell gewordenen Partikularen […] [zu tun], dessen partikularer Inhalt durch die Integration einer Vielzahl von Differenzen weitestgehend geleert ist, weil es gelingt ›Äquivalenzketten in eine ansonsten rein differentielle Welt einzuführen‹ ohne die Differenzen vollständig auszulöschen.« (Laclau 2002: 92 zit.n. Dzudzek 2013: 214)

Nach Laclau könnte diese liberale Besetzung der *Menschenrechte* als eine »relative Universalisierung« benannt werden (Laclau 2013a: 92).

Trotz dieser westlich-liberalen »Universalität« wäre es hinsichtlich der Demokratisierung fraglich, sich von den *Menschenrechten* ganz abzuwenden, da diese nach Sousa Santos zwar oft im Dienste ökonomischer und geopolitischer Interessen der hegemonialen kapitalistischen Staaten standen, jedoch der *Menschenrechts*diskurs immer auch zur Verteidigung der Unterdrückten artikuliert werden kann (Santos 2009: 97f, 105). Eine sich als radikal demokratisch verstehende Bildungsarbeit, welche auf die *Menschenrechte* nicht verzichten möchte, aber trotzdem den Anspruch hat, die westliche Hegemonie und ihr Anspruch auf »Universalität« in Frage zu stellen, müsste demgemäß Betrachtungen des gegen-hegemonialen *Menschenrechts*diskurses einbeziehen und nicht in eine einfache Oppositionsbildung verfallen. Denn dieser setzt sich mit dem Phänomen kultureller Besonderheit auseinander und bietet eine Pluralität an Lesarten des Begriffs »menschlicher Würde« an (ebd.: 104–108). Eine gegen-hegemoniale »mestizische« Neukonzeption des *Menschenrechts*, so Sousa Santos, müsste deshalb für unsere heutige globalisierte Zeit »progressiv multikulturell« sein, im Sinne einer Konzeption »that instead of resorting to false universalism, organizes itself as constellation of locally and mutually intelligible local meanings, networks of empowering normative references.« (ebd.: 108) Eine gegen-hegemoniale *Menschenrechts*politik bedarf also der Etablierung einer Balance zwischen globaler Kompetenz und lokaler Legitimität (ebd.: 99). Im Sinne der Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe geht es anders gesagt um die Suche nach »funktionalen Äquivalenten der Menschenrechte« (Mouffe 2016b: 165), d.h. um die Äquivalenzierung verschiedener Lesarten menschlicher Würde. Eine radikaldemokratische Bildung im globalen Kontext, so sie sich denn für die *Menschenrechte* für ein *sustainable development* einsetzt, hätte genau diesen Anspruch zu erfüllen: Ein Lernen zu stärken, welches es ermöglicht, die verschiedenen (lokalen) Lesarten menschlicher Würde in einem mannigfaltigen (globalen) Netzwerk ermächtigender normativer Referenzen um den Knotenpunkt *Menschenrechte* herum, neu zu artikulieren.

e) Narratives Muster: Äquivalenzsetzung von Bildung für ›sustainable development‹ mit einer Bildung für den Aufbau und Erhalt von ›peace‹

> »*Education must also be relevant in answering the big questions of the day. Technological solutions, political regulation or financial instruments alone cannot achieve sustainable development. It requires transforming the way people think and act. Education must fully assume its central role in helping people to forge more just, peaceful, tolerant and inclusive societies.*«
> Ban Ki-moon (2012): Education First. An Initiative of the United Nations Secretary-General, S. 20.

> »*Chapter 3 defines peace and sustainable development as the overarching education mission of UNESCO. It explains how the vision and mission translate into programmatic actions for 2014–2021.*«
> UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 10.

»*It will require a wholesale change in the way we think and the way we act – a rethink of how we relate to one another and how we interact with the ecosystems that support our lives. To create a world that is more just, peaceful and sustainable, all individuals and societies must be equipped and empowered by knowledge, skills and values as well as be instilled with a heightened awareness to drive such change. This is where education has a critical role to play.*«
UNESCO (2014): UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, S. 8.

»*Education is recognized as the foundation for sustainable development, promoting inclusive human development, economic growth, environmental sustainability, peace and security.*«
UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 15.

»*In an increasingly interconnected and interdependent world, there is a need for transformative pedagogy that enables learners to resolve persistent challenges related to sustainable development and peace that concern all humanity.*«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 11.

»*Core conceptual dimensions of global citizenship education: To act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.*«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 15.

»*We reaffirm that education […] is essential for peace, tolerance, human fulfilment and sustainable development.*«
UNESCO; UNICEF; World Bank; UNDP; UN Women; UNHCR (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 7.

»*An empowering education is one that builds the human resources we need to be productive, to continue to learn, to solve problems, to be creative, and to live together and with nature in peace and harmony. When nations ensure that such an education is accessible to all throughout their lives, a quiet revolution is set in motion: education becomes the engine of sustainable development and the key to a better world.*«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 32.

»*We also have to reject learning systems that alienate individuals and treat them as commodities, and of social practices that divide and dehumanize people. It is crucial to educate in such values and principles if we are to achieve sustainability and peace.*«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 38.

»*Learning objectives for achieving the SDGs: SDG 16 | Peace, Justice and Strong Institutions | Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels […]*«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 42.

»*Learning objectives for SDG 4 »Quality Education«: The learner understands that education can help create a more sustainable, equitable and peaceful world.*«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 18.

»*[…] Adult Education is essential if no-one is to be left behind, is vital for achieving sustainable development, for transforming economies, for building peace and holding public institutions to account.*«
David Archer (2013): If we don't look at how to finance Adult Education, we can forget about the post-2015 agenda, in: Adult Education and Development, Jg. 2013, Nr. 80, S. 65.

»*Any definition and theory of global citizenship as a model of intervention to promote global peace and sustainable development should address what has become the trademark of globalisation: cultural diversity. Therefore, global citizenship should rely on a definition of global democratic multicultural citizenship.*«
Carlos Alberto Torres; Jason Nunzio Dorio: The do's and dont's of Global Citizenship Education, in: Adult Education and Development, Nr. 82./2015/S. 6.

»*Phouvong Manivong, Laos: We are part of the world. If we would like to be sustainable as mankind, we have to look after our planet, stop disturbing each other, live together peacefully and stop thinking that for example this bottle of water belongs to me or you, it belongs to all of us.*«
Phouvong Manivong (2015): Citizens' voices Part II, in: Adult Education and Development, Jg.2015, Nr. 82, S. 50.

»*Delegation of the European Union – Uganda: Karamoja was for a long time considered a conflict zone with a heavy military and police presence to suppress the violent raiding and ambushes. The Government of Uganda and international development partners have over the years offered peaceful and more sustainable alternatives to cattle theft and pillage, with increasing success. The introduction of more sedentary lifestyles, better access to education and health services, along with economic alternatives to traditional pastoralism, have given people in the region more possibilities.*«
Stefan Lock (2015): A warrior who wants to write, in: Adult Education and Development, Jg.2015, Nr. 82, S. 73.

Im Diskurs findet sich auf breiter Akteur*innenebene das narrative Muster wieder, welches eine Bildung für *sustainable developement* mit dem Aufbau und Erhalt von *peace* äquivalent setzt. Vielfach wird betont, dass Bildung ein machtvolles Mittel ist »of strengthening *sustainable development* and can help counter some of the factors […] that threaten *peace* and stability.« (UNESCO 2014c: 30) Bildung ist für die UNESCO eine »top priority because it is a basic human right and the foundation on which to build *peace* and drive *sustainable development* […]« (UNESCO 2017a: 3) und deshalb ist es »crucial to educate in such values and principles if we are to achieve *sustainability* and *peace*.« (UNESCO 2015b: 38) Die Förderung einer »culture of *peace*« durch eine Bildung für *sustainable development* ist zudem als Zielvereinbarung durch das *SDG 4.7* in die *Agenda 2030* der Vereinten Nationen eingeschrieben (UNESCO et al. 2015: 21).

Die Artikulation des Aufbaus und des Erhalts von *sustainable development* und *peace* gleichermaßen bilden damit eine machtvolle Verknüpfung zweier wesentlicher Momente einer Bildung in globaler Dimension. Der Knotenpunkt *sustainable development* kann durch die Äquivalenzsetzung seine stabilisierende Funktion der diskursiven Formation einer GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts stärken. Erhalt und Aufbau von *peace* ist, da es zu der Ursprungs- und Gründungserzählung der UNESCO gehört, ein notwendiger Bestandteil der diskursiven Formation Globaler Bildung bis heute und verleiht dem Diskurs die Möglichkeit, Kontinuität in der Arbeit am Bildungsbegriff zu repräsentieren:

> »UNESCO was created in the aftermath of the Second World War to contribute to world *peace* and security. ›Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of *peace* must be constructed.‹« (UNESCO 2014c: 30)

Von der Ursprungserzählung ausgehend greift das narrative Muster auch im Bildungsbereich der UNESCO auf eine langjährige Geschichte zurück. Eingebettet in »the four pillars of education«, welche im 1996 erschienenen Delors Reports (Delors et al. 1996: 37) entwickelt wurden, ist der Anspruch diese auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu reinterpretieren und zu bewahren (UNESCO 2015b: 39). Es ist vor allem die Säule »learning to live together«, die für den Aufbau und Erhalt von *Frieden* eine zentrale Rolle bei der diskursiven Konstitution *friedens*bezogener Lernprozesse spielt: »by developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence – carrying out joint projects and learning to manage conflicts – in a spirit of respect for the values of pluralism, mutual understanding and *peace*.« (Delors et al. 1996: 37) Die diskursive Formierung der UNESCO globale Bildungsbestrebungen enger mit einem Engagement für *Frieden* zu verknüpfen, geht jedoch bereits auf den im Jahr 1972 veröffentlichten Bericht *Learning to be: the world of education today and tomorrow* zurück (Faure et al. 1972: 236).

Seine endgültige Popularität, so Fumiyo Kagawa, erreichte das Konzept »*Peace*building« im gesamten UN-Kontext durch den Bericht *An Agenda for Peace* (UN 1992b), in dem Verantwortungen und Reaktionen der UN und der internationalen Staatengemeinschaft im Falle gegenwärtiger bewaffneter Konflikte dargestellt werden. »Post-conflict *peace*building«[46] wird hier als »action to identify and support structures which will tend

46 Kagawa unterscheidet den gegenwärtigen Diskurs einer friedensorientierten Bildung in »post-conflict situations« in zwei Strömungen: Die Erste ist die *conflict sensitive education*, welche versucht

to strengthen and solidify *peace* in order to avoid a relapse into conflict« beschrieben (UN 1992b: 21 zit.n. Kagawa 2015: 148).

f) Narratives Muster (Äquivalenz): Äquivalenzsetzung von ›sustainable development‹ und ›gender equality‹ im Rahmen GB

»*We are convinced that if we do not meet young people's calls for good quality comprehensive sexuality education, we will not achieve the Sustainable Development Goals (SDGs) we have set for 2030, and the commitment that has been made to leave no one behind. With this in mind, we are committed to supporting countries to apply the Guidance, and hope that teachers, health educators, youth development professionals, sexual and reproductive health advocates and youth leaders – among others – will use this resource to help countries to realize young people's right to education, health and well-being, and to achieve an inclusive and gender equal society.*«
UNESCO et al. (2018): International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach, S. 3.

»*GCED aims to equip learners of all ages with those values, knowledge and skills that are based on, and instil respect for, human rights, social justice, diversity, gender equality and environmental sustainability.*«
UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 16.

»*Learning objectives for teachers to promote ESD […] Understand how cultural diversity, gender equality, social justice, environmental protection and personal development are integral elements of ESD and how to make them a part of educational processes […].*«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 52.

die Konfliktrisiken zu minimieren, indem sichergestellt wird, dass Bildung die bestehenden Ungleichheiten nicht verstärkt und die Spannungen und Spaltungen noch verschlimmert. Die Zweite wiederum bezeichnet Kagawa als *peacebuilding education*. Diese geht über das Prinzip »do no harm« hinaus, dadurch dass sie auf die kulturelle, soziale, politische und ökonomische Transformation auf allen Ebenen abzielt. Dazu adressiert sie die Triebkräfte des Konflikts und versucht die Machtverhältnisse innerhalb der vom Konflikt geprägten Gesellschaften zu verändern (Kagawa 2015: 150). *Peacebuilding education* zielt damit auf ermächtigende Prozesse von unten ab, welche von den kriegsgebeutelten Gemeinschaften selbst angetrieben werden und sich auf ihre Erfahrungen und Fähigkeiten stützen. Dabei soll die Bildung eine angewandte, unmittelbare und relevante Bedeutung für die Gemeinschaften besitzen und kann deshalb nicht nur auf formale Bildungsprozesse und Altersgruppen beschränkt sein, um möglichst viele zu erreichen. Im optimalen Falle umfasst diese deshalb ein breites Instrumentarium bestehend aus Kinderschutzmaßnahmen, psychosozialer Betreuung, Reintegration von ausgeschlossenen und marginalisierten Gruppen, ökonomische Konjunkturprogramme, sozial-politische Reformen sowie Formen gemeinschaftlicher sozialer Absicherung (ebd.: 150). Kagawa betont, dass Bildung niemals allein zum Ausbruch eines Konflikts oder zum Erhalt von *peace* beiträgt, sondern vielmehr dabei hilft, Tendenzen die zum Konflikt führen, zu entschärfen, um so zur multisektoralen Anstrengung eines Aufbaus von *Frieden* beizutragen (ebd.: 150).

»Education is also the path to sustainability – to poverty alleviation, better health, environmental protection and gender equality.«
UNESCO (2017): UNESCO and Education, S. 1.

»The strategy updates and expands previous UNESCO strategies and responds to recent developments in the global education, HIV and health agendas. It is aligned with, and will contribute to, achievement of the Sustainable Development Goals – in particular those related to education, health and gender equality – and the targets in the new UNAIDS 2016–2021 Strategy.«
UNESCO (2016): UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals, S. 5.

»UNESCO's goal is to support the contribution of national education sectors to ending AIDS and promoting better health and well-being for all children and young people. This, in turn, will contribute to achievement of the Sustainable Development Goals, particularly those related to education, health and gender equality.«
UNESCO (2016): UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals, S. 8.

»[…] many companies are looking at how their business models and supply chains can stamp out child labor and reduce the likelihood that girls would be in work as opposed to school. While the new Sustainable Development Goals increase the scope of the development challenges for companies to address, it is important that companies do not lose sight of the missed Millennium Development Goal of universal primary education and gender parity.«
GBC-Education; Their World (2015): The Journey of a Girl. Opportunities for Business Investment in Girls' Education. A Working Paper, S. 15.

»The Incheon Declaration rightly commits us to non-discriminatory education that recognizes the importance of gender equality and women's empowerment for sustainable development. This is a crucial opportunity for us to work together, across sectors, towards the fulfilment of the Education for All promise of peaceful, just and equal societies. A world where people are equal can only be achieved if our education also universally teaches this.«
Phumzile Mlambo-Ngcuka, UN Women Executive Director and UN Under-Secretary-General, in: UNESCO et al. (Hg.) (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 13.

»In Tunisia a competency-based approach was introduced in the curriculum in 2000. […] A renewed civic education curriculum is being introduced through international and local partnership organisations, including promoting principles of sustainable development, and the empow-

erment of women and gender equality.«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 48.

»Education is a foundation for human fulfilment, peace, sustainable development, economic growth, decent work, gender equality and responsible global citizenship.«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 25.

»The Global Education First Initiative (GEFI), launched in September 2012 by the UN Secretary-General […] highlights the fundamental role of good-quality education, including education on HIV, in achieving better health outcomes, progress towards gender equality, economic opportunities and sustainable development.«
UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 15.

In den Texten der UNESCO kommt es regelmäßig zu einer narrativen Äquivalenzsetzung von *sustainable development* und *gender equality.* Damit die Welt durch Bildung nachhaltig werden kann, muss diese ebenso *gender equality* ermöglichen und hervorbringen. *Gendergleichheit*, so wird in den Texten der UNESCO deutlich, ist dabei nicht nur auf heteronormative[47] Vorstellungen begrenzt, sondern adressiert dabei auch homophobe und transphobe Gewalt als Hindernis für Gleichheit von unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten im Bildungsbereich.[48] *Gender inequality* wird als einer der wesentlichen Faktoren für den mangelnden Zugang zu Bildung benannt.[49] Das Moment *gender equality* kann als ein stark verdichtetes Äquivalenzverhältnis mit dem Knotenpunkt *sustainable development* interpretiert werden. So fixieren u.a. eine Reihe von *SDGs* die Äquivalenz, wie z.B. das vielfach im Diskurs angerufene *SDG 4.7.*[50] Der Grad der Sedimentation wird dabei noch durch zahlreiche weitere *SDGs* im Rahmen einer Bildung für *sustainable development* verstärkt. Verknüpfungen mit Fragen der *gender equality* finden sich ebenso in den *SDGs* zu

47 Der Begriff der Heteronormativität kommt aus der Queer Theory und dient der Infragestelllung »der Naturalisierung und Privilegierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit« (Kleiner 2016: o.S.). Der Begriff bezieht sich damit nicht nur auf »die auf Alltagswissen bezogene Annahme, es gäbe zwei gegensätzliche Geschlechter und diese seien sexuell aufeinander bezogen«, sondern er dient auch der Kritik der »mit Zweigeschlechtlichkeit und (ehevertraglich geregelter) Heterosexualität einhergehenden Privilegierungen und Marginalisierungen.« (Ebd.)

48 *»Since then UNESCO has expanded its work on school-related gender-based violence, including preventing and addressing homophobic and transphobic violence in educational settings, as part of its mandate to ensure that learning environments are safe, inclusive and supportive for all and its contribution to the achievement of the new global 2030 Agenda for Sustainable Development.«* (UNESCO 2016a: 5)

49 *»Suggested topics for SDG 4 »Quality Education« […] Reasons for a lack of access to education (e.g. poverty, conflicts, disasters, gender inequality, lack of public financing of education, growing privatization)«* (UNESCO 2017c: 19).

50 *»4.7 Education for sustainable development and global citizenship: By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.«* (UNESCO 2017c: 8)

»Guter Arbeit«,[51] Zugang zu sauberem Wasser und Sanitärversorgung[52] und nachhaltigen (städtischen) Gemeinschaften.[53] Genderbezogene Lernthemen, die dabei benannt werden, reichen von der sozialen und kulturellen Konstruktion von Genderidentitäten über Ungleichheit, traditionelle Rollenbilder, strukturelle Diskriminierung, Mitbestimmung, ungleiche Arbeitsverhältnisse und Nicht-Anerkennung von Arbeitsverhältnissen, Zugang zu Bildung bis hin zu finanzieller und Ernährungssicherheit, Ausbeutung und Handel mit Frauen und Mädchen sowie Themen der Intersektionalität (UNESCO 2017c: 21). Als pädagogische Maßnahmen werden das Feiern von Frauentagen, das Einladen von Expert*innen, Rollenspiele, internationale Austausche, das Verrichten von Arbeiten des »anderen Geschlechts«, die Erkundung wie unterschiedlich sich ökologische Katastrophen auf die unterschiedlichen Geschlechter unter Berücksichtigung des Alters auswirken sowie auf *gender equality* ausgerichtete forschungsbasierte Projekte benannt (ebd.: 21).

Gerade die narrativen Verknüpfungen zwischen den Momenten *sustainable development* und *gender equality* werden von wirtschaftlichen Kräften wie der *Weltbank*[54] oder der *Global Coalition for Financing Education* in den Global Governance-Strukturen aufgegriffen, wodurch diskursive Allianzen mit der UNESCO entstehen. In ihren Forderungen stellen die transnationalen wirtschaftlichen Kräfte des Diskurses jedoch die universalistisch formulierten Ziele der *SDGs* in Bezug auf *gender equality* in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der »maximalen Wirkung« und Profitabilität von Investitionen in Bildung, da dadurch im Nachhinein höhere »Renditen«[55] zu erwarten sind und nur so der »gemeinsame Wohlstand« gefördert werden könne. Der Anspruch *gender equality* durch gut ausgebildete Mädchen und Frauen zu verwirklichen, verbindet sich im hegemonia-

51 »*Learning objectives for SDG 8 »Decent Work and Economic Growth«—Cognitive learning objectives: 1. The learner understands the concepts of sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work, including the advancement of gender parity and equality, and knows about alternative economic models and indicators.*« (UNESCO 2017c: 26)

52 »*Suggested topics for SDG 6 »Clean Water and Sanitation« […] Water exports (virtual water and sustainable development (e.g. water and gender, water and inequality, water and health, water and cities, water and energy, water and food security, water and disaster risk reduction, water and climate change, water and the green economy, water and jobs) […].*« (UNESCO 2017c: 23)

53 »*Suggested topics for SDG 11 »Sustainable Cities and Communities«: The need for shelter, safety and inclusiveness (human needs, contextualizing our different individual and collective wants and needs according to gender, age, income and ability) […].*« (UNESCO 2017c: 33)

54 »*To end poverty, boost shared prosperity, and achieve the Sustainable Development Goals, we must use development financing and technical expertise to effect radical change. We must work together to ensure that all children have access to quality education and learning opportunities throughout their lives, regardless of where they are born, their gender, or their family's income.*« (UNESCO et al. 2015: 12)

55 »*The earlier the investment in a child's growth and development, the higher the rate of return on that investment. Early investments offer the best opportunity for maximum impact, while simultaneously reducing the high costs of future interventions. ECD is also critical to achieving nearly all of the Sustainable Development Goals, including ensuring quality education, eradicating poverty, improving nutrition, protecting health, achieving gender equality, promoting decent work for all, and fostering peaceful societies.*« (GBC-Education 2016: 10)

len Diskurs mit der Forderung *economic growth*[56] zu stärken. Diese Forderung richtet sich vor allem an die Ökonomien der sogenannten »Entwicklungsländer«.[57]

Im Zuge des narrativen Musters werden verschiedene Subjektpositionen angerufen, die zur Subjektivierung durch das diskursive Bildungsregime beitragen sollen. Angerufen werden zum einen die Lehrer*innen, welche durch ein hohes Maß an »Selbst-Reflexivität« ihre und andere Genderkonstruktionen verstehen lernen sollen, um so gendersensiblere Lehrpraktiken überhaupt erst hervorbringen zu können.[58] Andererseits bedarf es der Initiative zur Entwicklung effektiver gendersensibler Lehrprogramme durch die Gemeinden und Staaten selbst, allen voran in »multilingualen Kontexten«.[59] D.h. damit Genderidentitäten frei und unter gleichen Bedingungen ausgedrückt werden können, müssten darüber hinaus auch Curricula und Lernmaterialien angepasst sowie sichere Lernbedingungen gewährleistet werden (UNESCO 2016a: 14f).

Die dominanten Forderungen nach *gender equality* sind im Kontext einer postkolonial-neoliberalen Globalisierung jedoch immer mit Vorsicht zu betrachten. Zum einen verweist Nikita Dhawan darauf, dass humanitäre Interventionen von Seiten Internationaler Organisationen und der internationalen Zivilgesellschaft zur angeblichen Unterstützung von *Geschlechtergleichheit* vor dem Hintergrund der Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus mit dem Dilemma konfrontiert sind, mit der Souveränität postkolonialer Staaten zu kollidieren (Dhawan 2011: 14). Gerade die Instrumentalisierung der »Frauenfrage« hat den Akteuren mit Zugang zur globalen Ebene in den letzten Jahren immer wieder den Vorwurf eingebracht, Formen des Neokolonialismus zu stützen, wie das Beispiel der »Rechtfertigung des U.S.-Krieges in Afghanistan, mit der Begründung, dass dieser Geschlechtergerechtigkeit fördere« zeigt (ebd.: 16). Viktimisierungsdiskurse der »Dritten-Welt-Frau« stützen fortlaufend »Rettungsnarrative« von IOs und INGOs, wodurch Interventionen legitimiert werden, welche Gender als ein Alibi für Neokolonialismus nutzen. Imperialismus mobilisiert bis heute spezifische Gendernormen zur eigenen Legitimation. Auf der anderen Seite wäre es jedoch fatal, die ideologischen Konflikte und Kollaborationen zwischen (neo-)kolonialen und indigenen Patriarchaten zu

56 »*Standard Chartered is committed to empowering girls and women, to promoting gender equality and to unlocking economic growth in the low-income countries where the bank operates.*« (GBC-Education/UN Global Impact 2015: 8)

57 »*Despite major progress to achieving gender equality in education, girls are more likely than boys never to attend primary school and are more than half of the out-of-school children globally. This is the case despite the fact that an educated female population with equal paid employment rates could increase a country's productivity and fuel economic growth by as much as 14 % per capita income by 2020 in 15 major developing economies.*« (GBC-Education/UN Global Impact 2015: 6)

58 »*Other studies have noted that for HIV education interventions to be sustainable and effective, teachers need to identify and position themselves within the content as a condition to facilitate learner-centred approaches that explore life issues such as identity, anxiety and health. For example, they need to explore their own gender constructs as a necessary first step to the creation of more gender-sensitive teaching practices.*« (UNESCO 2014a: 62)

59 »*Community-owned, country-driven literacy initiatives will be encouraged to scale up effective, gender-sensitive and development-responsive literacy programmes. Developing literacy-rich environments and a literate culture, particularly in multilingual contexts, will help create a more inclusive, sustainable, literate world.*« (UNESCO 2014c: 36)

vernachlässigen (ebd.: 16f). Die ideologische und kulturelle Rechtfertigung in der Legitimation der Interventionen, welche auf *gender equality* abzielen, ist in ihren jeweiligen (Bildungs-)Kontexten, deshalb immer kritisch zu hinterfragen. Der Prüfstein für die Bestimmung der Legitimität von kollektiv erzwungenen (Gender-)Normen in bestimmten Kontexten unter den Bedingungen des Interventionsdilemmas liegt deshalb darin, festzustellen, so Dhawan, »ob jene die den Vereinbarungen unterliegen, damit einverstanden sind und im Prozess der Entscheidungsfindung ein Mitspracherecht haben. Und da die direkte Mitsprache nicht immer möglich ist, ist die Frage der Repräsentation entscheidend.« (ebd.: 23) Aus Sicht des postkolonialen Feminismus müssen Akteur*innen in kritischen Prozessen deshalb versuchen, die Perspektiven und Forderungen entrechteter Gruppen wiederzuerlangen und zu repräsentieren. Dabei sind die Bemühungen marginalisierten Perspektiven eine Stimme zu geben jedoch stets der Gefahr ausgesetzt, dass die Repräsentantin der Erfahrungen der marginalisierten Gruppe diese essentialisiert und dadurch diese wieder zum »Schweigen« bringt. Prozesse des Repräsentierens von Stimmen von anderen »dort drüben« bedürfen deshalb immer einer konstanten Hinterfragung der Komplizenschaft des »Hier« mit den fortwährenden Anteilen des Zum-Schweigen-bringen der marginalisierten Perspektiven der »Anderen« (ebd.: 24f). Die auf *gender equality* zielenden Bildungsbestrebungen von IOs und INGOs seien deshalb aus kritischer Perspektive stets dazu angemahnt, sich mit ihrer eigenen Komplizenschaft mit den Strukturen auseinanderzusetzen, die sie zu bekämpfen versuchen. Hegemonietheoretisch gewendet, können wir hier auch von der Forderung an hegemoniale Strukturen sprechen, über vereinfachende Prozesse der Selbstreflexion hinaus zu gehen, um eine Praxis der »Hegemonieselbstkritik« anzustoßen, d.h. »eine Praxis des beständigen Hinterfragens« der eigenen Prämissen, da sich mächtige Institutionen und Organisationen der »Wirkmächtigkeit unsichtbarer Rahmenbedingungen und de[r] hieraus resultierenden Privilegien« bewusst sein sollten, die sie durchziehen und deshalb bereit zu sein »an ihnen zu rütteln.« (Brunner 2017b: 200)

Schließlich bärgen (Bildungs-)Interventionen hinsichtlich *gender equality* in der gegenwärtigen Globalisierung immer wieder die Gefahr einem »progressiven Neoliberalismus« (Fraser 2017), auf den Nancy Fraser verweist, anheim zu fallen, da das Charisma von progressiven Idealen des Feminismus, wie dem der *Gendergleichheit*, gegenwärtig verstärkt aufgegriffen wird, um sie in einer Allianz mit den Forderungen der kommerziellen Kräfte nach einem Mehr an »Finanzialisierung« zu verbinden. Dadurch können sie zu einer »politischen Verklärung« beitragen, die die Grundsatzkritik an der fortschreitenden »Finanzialisierung« aller Bereiche der Gesellschaften unadressiert lässt (ebd.: 72), wodurch sich Profitabilität als Zweckbestimmung der Bildung noch vor Ansprüchen, das Recht sozialer Gleichheit durch Bildung politisch zu ermöglichen, durchsetzt. Progressive Elemente könnten damit zur Demontage sozial erkämpfter Absicherung genutzt werden.

6.4.1.3 GB als Mittel zur Hervorbringung von ›skills‹ und Kompetenzen im und für globalen Wandel

Das Element *skills* tritt in den Diskurskorpora der UNESCO und der GBC-Education – der zwei ressourcenstarken und systemtragenden institutionalisierten Gruppen – mit einer hohen Spezifität auf, woraus sich die Annahme ableitet, dass es sich bei dem

Element *skills* um einen charakteristischen Begriff für die diskursive Formation GB handelt (siehe Tab. 4 und 5). An dem Hinweis ansetzende weiterführende Analysen bestätigten die Annahme. Dabei wird *skills* im Diskurs GB im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Themen und in verschiedenen Lernbereichen verwendet, seien es kognitive, soziale, emotionale, verhaltensbezogene, berufliche, technische, kommunikative etc. *skills*.[60] Was genau unter *skills* zu verstehen ist, ist dabei nicht immer eindeutig, da es eine Vielzahl an Verwendungsweisen und Bedeutungen gibt. Douglas Bourn bemerkt jedoch, dass ein Ausgangspunkt vieler Definitionen ist, »that the term is associated with abilities and capabilities to carry out activities.« (Bourn 2018: 2) Von Fertigkeiten (*skills*) wird dabei meistens dann im Kontext des Erwerbs von Fähigkeiten (*abilities* bzw. *capabilities*) gesprochen, wenn diese erlernbar sind und nicht auf angeborene Begabungen bzw. Dispositionen zurückzuführen sind (Maier/Bartscher/Nissen 2017). Der Anteil der Disposition der Begabung im Kontext von Fähigkeiten ist demnach immer als ein Teil der Voraussetzung für den Erwerb von Fertigkeiten (*skills*) zu betrachten. Gerade aufgrund der Erlernbarkeit von Fertigkeiten (*skills*) stehen diese diskursiv in engem Zusammenhang mit verschiedenen Arten und Weisen des Lernens. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass das Element *skills* im häufigen Zusammenhang mit den Lemmata des Elements *learning* auftritt.[61] *Skills* werden in ihrer Beziehung zum Element *learning* oftmals als ein Lernziel bzw. als Resultat von Lerninhalten und Lernprozessen artikuliert. Trotzdem richtet sich die Förderung des Erwerbs von *skills* im Rahmen GB zur Umsetzung der Zielbestimmungen an Lehrende und Lernende gleichermaßen.

Laut Definition der UNESCO sind *skills* wiederum als ein wesentlicher Teil des Kompetenzerwerbs zu verstehen (UNESCO 2017c: 10). Problematisch ist wiederum, dass das Wort *skills* oftmals in der diskursiven Anwendung nicht so klar von *competencies* abgegrenzt wird, da *skills* oftmals auch synonym zu *competencies* – so auch in den Dokumenten der UNESCO selbst – verwendet wird (Bourn 2018: 2; UNESCO 2015b: 40). Trotz allem ist es wichtig zu betonen, dass der Begriff *competencies* von der Defintion her breiter angelegt ist und zumeist das komplexe Zusammenspiel zwischen Wissen, Fähigkeiten, – aufgrund der im Individuum verfügbaren Dispositionen – Informationen, Werten und Fertigkeiten (*skills*) benennt, damit das Individuum in spezifischen Kontexten die Bereitschaft entwickelt, Probleme zu lösen und dann auch den Lösungen entsprechend handelt:

60 Bourn unterscheidet auf einer übergeordneten Ebene die Debatten und Praktiken zum Thema global relevanter skills folgende drei Bereiche, die für das Handeln im globalen Kontext präsent sind: » – skills for work in a global economy; – skills to engage people from different cultures; – skills for making sense of and engaging with the globalised world« (Bourn 2018: vi).

61 Den Hinweis darauf geben bereits die lexikometrischen Analysen, die zeigen, dass das Element *learning* im Gesamtkorpus der diskursiven Formation 6524-mal vorkommt und allein im Korpus der UNESCO 1669-mal. Es weist damit eine hohe Spezifität auf (Tab. 4). Damit ist bereits der Hinweis auf eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit für Zusammenspiele beider Elemente im Rahmen der hier untersuchten diskursiven Formation gegeben. Bestätigt wurden diese Annahmen schließlich im Zuge der Feinanalysen.

> »They refer to the ability to use knowledge – understood broadly as encompassing information, understanding, skills, values, and attitudes – in specific contexts and to meet demands.« (UNESCO 2015b: 40)

Die Untersuchungen der Fallstudie haben ergeben, dass das Element *skills* in der diskursiven Formation in folgende narrative Muster eingebunden wird:

a) GB soll über die Vermittlung von grundlegenden und kognitiven skills hinausgehen
b) GB als Mittel zur Förderung der Trias von kognitiven, sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen skills im Rahmen des Kompetenzerwerbs
c) GB als Mittel zur Förderung von skills, für die Welt der Arbeit im globalen Kontext
d) Es bedarf mit angemessenen skills und competencies ausgestatteter Lehrender, um durch Bildungsprozesse zur Vermeidung von discrimination beizutragen
e) Lernende sollen skills und weitere competencies zur Vermeidung von discrimination erwerben
f) Erwerb von skills und weiteren Kompetenzen als Voraussetzung für more just, peaceful, tolerant, respectful and inclusive societies
g) Förderung von critical thinking als eine der wesentlichen skills im Rahmen GB

a) Narratives Muster: Globale Bildung soll über die Vermittlung von ›grundlegenden und kognitiven‹ ›skills‹ hinausgehen

> »*In addition to the acquisition of basic knowledge, attitudes and cognitive, social and emotional skills, the content of learning must promote problem-solving and creative thinking; understanding and respect for human rights; inclusion and equity; and cultural diversity, all of which are essential to the realization of peace, responsible citizenship and sustainable development.*«
> UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 25.

> »*UNESCO will advocate for a move away from the often narrow focus of assessment on cognitive skills and traditional academic knowledge. It will also address increasing concern over providing appropriate and fair assessments of both cognitive and non-cognitive aspects of learning, such as creativity, critical thinking, persistence, adaptability and global citizenship.*«
> UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 43.

> »*One of the most significant lessons learned from decades of engagement in this field is that education is not just about acquiring reading, writing and numeracy skills. Education can transform lives. It has the capacity to create globally-minded citizens able to navigate and thrive in their environment, take healthy decisions and build a more just, inclusive, safe and sustainable world.*«
> UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 5f.

»*Quality education necessitates, at a minimum, that learners develop foundational literacy and numeracy skills as building blocks for further learning, as well as higher-order skills.*«
UNESCO et al. (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 30.

»*[Education] should foster foundational skills such as literacy and numeracy, as well as broader skills required for the 21st century – and achievement of the broader Sustainable Development Goals agenda. This must include, therefore, include education for human rights, sustainable development, global citizenship, and gender equality; promotion of a culture of peace and non-violence; sexual and reproductive health rights education and comprehensive sexuality education; and appreciation of cultural diversity.*«
GCfE (2015): Time to get it right: Lessons from EFA and the MDGs for education 2016–2030, S. 19.

»*Curricula need to ensure that all children and young people learn not just foundation skills, but also transferable skills such as critical thinking, problem solving, advocacy and conflict resolution, to help them become responsible global citizens […].*«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 43.

»*For effective impact, education policies and practices must, directly and indirectly, address the specific drivers of violent extremism. […] At a pedagogical level, this means prioritizing not only cognitive skills, but also learners' socio-emotional and behavioural skills in view of fostering respect for diversity and responsible engagement.*«
UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policymakers, S. 23f.

In den Artikulationen der Texte der UNESCO findet sich das narrative Muster wieder, dass Bildung in einer globalisierten Welt nicht nur auf grundlegende (*numeracy* und *literacy*) und *kognitive* Fertigkeiten (*skills*) beschränkt sein kann. Vielmehr sollen die Teile des Kompetenzerwerbs gestärkt werden, die explizit über die Vermittlung *grundlegender* und *kognitiver Fertigkeiten*, wie das reine Erlernen von Lesen und Schreiben und den damit möglichen Erwerb von Informationen und Wissen sowie ihrer Bewertung, hinausgehen. Dazu gehören eben auch *sozio-emotionale*, *kommunikative* und *verhaltensbezogene skills*, die helfen sollen in einer komplexer, differenzierter und vielfältiger werdenden Welt respektvoll, lösungsorientiert und engagiert verantwortlich handeln zu können. Wie Gerd Michelsen und Bernd Overwien bereits für die Debatten um das Globale Lernen herausgearbeitet haben (Michelsen/Overwien 2020: 560f), lassen sich Bildungsansätze im globalen Kontext deshalb nicht allein auf die »Erhöhung von Eigenkompetenzen oder in der Reduzierung von Komplexität« beschränken, sondern beziehen zutiefst immer auch »handlungstheoretische Logiken« mit ein (ebd.: 560), ohne diese die beiden anderen wichtigen Knotenpunkte *citizenship* und *sustainable development* und damit verkettete Ziele in globaler Orientierung nicht zu erreichen sind.

b) Narratives Muster: GB als Mittel zur Förderung der Trias von ›kognitiven, sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen‹ ›skills‹ im Rahmen des Kompetenzerwerbs

»Chief among these measures is the implementation of inclusive and equitable education policies and practices that see individual differences not as problems to be fixed, but as opportunities for enriching learning. At a pedagogical level, this means prioritizing not only cognitive skills, but also learners' socio-emotional and behavioural skills in view of fostering respect for diversity and responsible engagement.«
UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 23f.

»While GCE can take different forms, it has some common elements, which include fostering in learners the following competencies:
- an attitude supported by an understanding of multiple levels of identity, and the potential for a collective identity that transcends individual cultural, religious, ethnic or other differences (e.g. sense of belongingness to common humanity, respect for diversity);
- a deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect (e.g. understanding of the process of globalization, interdependence/interconnectedness, the global challenges which cannot be adequately or uniquely addressed by nation states, sustainability as the main concept of the future);
- cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multiperspective approach that recognizes different dimensions, perspectives and angles of issues (e.g. reasoning and problem-solving skills supported by a multiperspective approach);
- non-cognitive skills, including social skills such as empathy and conflict resolution, and communication skills and aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds, origins, cultures and perspectives (e.g. global empathy, sense of solidarity); and
- behavioural capacities to act collaboratively and responsibly to find global solutions to global challenges, and to strive for the collective good (e.g. sense of commitment, decision-making skills).«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 17.

»Global citizenship education is based on the three domains of learning – the cognitive, socio-emotional and behavioural. These correspond to the four pillars of learning described in the report ›Learning: The Treasure Within‹: Learning to know, to do, to be and to live together.

- *Cognitive: knowledge and thinking skills necessary to better understand the world and its complexities.*
- *Socio-emotional: values, attitudes and social skills that enable learners to develop affectively, psychosocially, and physically and to enable them to live together with others respectfully and peacefully.*
- *Behavioural: conduct, performance, practical application and engagement.«*

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 22.

> »*ESD helps develop […] cognitive, socio-emotional and behavioural learning outcomes as well as the cross-cutting sustainability key competencies needed to achieve all the SDGs.*«
> UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 48.

In den Dokumenten der UNESCO wird in mannigfaltiger Form die Trias von *kognitiven*, *sozio-emotionalen* und *verhaltensbezogenen skills* im Rahmen des *Kompetenz*erwerbs in Form eines narrativen Musters artikuliert. Damit übernimmt das Moment *skills* die Funktion, die drei Lernbereiche *kognitiv*, *sozio-emotional* und *verhaltensbezogen* im Rahmen des breiteren *Kompetenz*erwerbs GB in Bezug auf die Lernziele *sustainable developement* und *citizenship* in globaler Orientierung miteinander zu verketten. Damit wird deutlich, dass die Verkettung der Lernbereiche die Struktur der komplexen Bildungsprozesse im Rahmen der diskursiven Formation Globaler Bildung machtvoll prägt. Hinweise darauf, wie tief die Verschränkung der Trias der Lernbereiche in die diskursive Formation eingeschrieben ist und ihre Fixierung garantiert, bieten auch die konzeptuellen Bezugnahmen der UNESCO auf eine Bildung von *citizenship* und *sustainable development* in ihren globalen Dimensionen. In beiden strukturiert die benannte Trias der Lernbereiche[62] grundlegend die Anrufung an die Konzeption der globalen Bildungsbestrebungen hinsichtlich der zentralen Lernziele, der dazu erforderlichen Eigenschaften der Lernenden, der Lernthemen und ihrer -aufgaben, der Lernprozesse und -inhalte[63] (siehe Abb. 9; UNESCO 2017c: 12–45). Immer wieder wird dabei in den Texten deklariert, dass sich die Ausarbeitung der Trias der Lernbereiche auf die bereits 1996 ausgearbeiteten »four pillars of learning« des Delors-Berichtes bezieht und diesen entspricht (UNESCO 2015a: 22).

62 Im deutschsprachigen Raum werden die Diskussionen über den Kompetenzerwerb im und für globalen Wandel in der Regel unter der Trias »Erkennen – Bewerten – Handeln« geführt, welche an die Kompetenzbereiche der von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen angelehnt ist (Overwien/Gritzschke/Metzner 2011: 8). Auch wenn in dieser Trias in ihren Oberkategorisierungen nicht sofort der sozio-emotionale, kulturelle Lernbereich erkennbar scheint, so betont auch die OECD explizit sozio-kulturelle Kompetenzen als Kern ihrer kompetenzbezogenen Strategie wie z.B. die Aufgeschlossenheit gegenüber dem Gebrauch von Sprachen als Mittel der Kommunikation sowie die Kompetenz in heterogenen Gruppen interagieren zu können (OECD 2005: 5).

63 »*[E]ach SDG, learning objectives are described in the cognitive, socio-emotional and behavioural domains. The cognitive domain comprises knowledge and thinking skills necessary to better understand the SDG and the challenges in achieving it. The socio-emotional domain includes social skills that enable learners to collaborate, negotiate and communicate to promote the SDGs as well as self-reflection skills, values, attitudes and motivations that enable learners to develop themselves. The behavioural domain describes action competencies.*« (UNESCO 2017c: 11)

Abbildung 9: Trias der Lernkompetenzbereiche im Teilkorpus UNESCO und ihre Verknüpfungen zu anderen Momenten.



Quelle: UNESCO (2015a:29)

Der Knotenpunkt *skills* und auf einer erweiterten Ebene das Moment *competencies* sorgen für eine tiefergehende Verdichtung der hegemonialen Identität GB durch ihre stark sedimentierte äquivalentielle Verkettung mit den anderen beiden herausgearbeiteten Knotenpunkten *citizenship* und *sustainable development* in globaler Orientierung. Ein Zusammenhang ist vor allem darin zu sehen, dass für die Bearbeitung globaler Fragen nicht nur Wissen für ein Lernen im globalen Kontext als bedeutend und problemlösend

erachtet wird, sondern auch ein wirkmächtiges *soziales*, *emotionales*, *ethisches* und *politisches Handeln*.[64]

c) Narratives Muster: GB als Mittel zur Förderung von ›skills‹ ›für die Welt der Arbeit im globalen Kontext‹

»*Targets and imperatives for education after 2015:[…] (4) skills for work and life through technical/vocational, upper secondary and tertiary education; […] Target 4: By 2030, at least x % of youth and y % of adults have the knowledge and skills for decent work and life through technical and vocational, upper secondary and tertiary education and training, with particular attention to gender equality and the most marginalized.*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 26.

»*Currently, the global education system cannot supply the quantity and quality of education needed. As the demand for skilled labor grows, leveling the playing field for the young and marginalized through greater learning opportunities becomes an ever more pressing need. Although by 2025, the majority of workers will require formal skills, over 1 billion people in the workforce will still lack a secondary education. Without change, the undereducated will be further marginalized, and the gap between the poor and rich will continue to grow, undermining global prosperity and social equity.*«
GBC-Education (2014): Towards a Global Education Platform: Potential Models for Harnessing Technology to Promote Education as a Global Public Good, S. 4.

»*The EFA Global Monitoring Report 2012 proposes a useful approach to different types of skills in relation to the world of work. It identifies three main types of skills that all young people need – foundation, transferable, and technical and vocational skills – and the contexts in which they may be acquired […]*«
UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 40.

»*[SDG] 4.4 By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship […].*«

64 Besonders interessant scheint in diesem Zusammenhang in deutscher Sprache »Handeln« bzw. »Acting« im Feld GB mit dem Einschub »Fair-« hin zu »Fair-Handeln« zu versehen, da, wie die Autor*innen Overwien et al. 2011 betonen, das neue Wort »Fair-Handeln« explizit »auf die häufig übersehene mangelnde Gerechtigkeit innerhalb der Gesellschaften der Industrieländer, besonders aber auf die Disparitäten zwischen Nord und Süd, zwischen Industrieländern, ›Schwellenländern‹, und ›Entwicklungsländern‹« hinweisen kann (Overwien/Gritzschke/Metzner 2011: 9). In zahlreichen Texten der UNESCO wird die Dimension verschiedenster Perspektiven auf Gerechtigkeit und daraus mögliches entstehendes faires Handeln als fester Bestandteil der Lernziele und des Kompetenzerwerbs gesehen (bspw. UNESCO 2014c: 14).

UNESCO et al. (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, S. 20.

»*Target 5: By 2030 there is an increase of at least 50 % in the participation of people from disadvantaged groups in quality further education (technical and vocational education and training, and tertiary education), and a narrowing of the gap in participation rates between more and less advantaged groups. Indicators: […] Percentage of young people and adults with knowledge, skills and competences for the world of work and active global citizenship.*«
GCfE (2015): Time to get it right: Lessons from EFA and the MDGs for education 2016–2030, S. 4.

»*In the Plan, the UN Secretary-General calls for a comprehensive approach to address the underlying conditions that drive individuals to join violent extremist groups. Among its action priorities is the necessity to support »Education, skills development and employment facilitation« as a means to foster respect for human diversity and prepare young people to enter the workplace. The recommendation also addresses the need to invest in programmes that promote global citizenship and provide comprehensive primary through tertiary education, including technical and vocational education.*«
UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policymakers, S. 10.

»*The Education 2030 Agenda: Stretches from early childhood learning to youth and adult education and training; Emphasizes the acquisition of skills for work; Underlines the importance of citizenship education; Focuses on inclusion, equity and gender equality; And aims to ensure quality learning outcomes for all, throughout their lives.*«
UNESCO (2017): Education transforms lives, S. 4.

»*UNESCO develops teaching and learning materials on issues such as climate change, biodiversity, disaster risk reduction and sustainable consumption and production. The materials aim to equip learners with skills for ›green jobs‹ and motivate citizens to adopt more sustainable lifestyles.*«
UNESCO (2017): UNESCO and Education, S. 6.

In zahlreichen Texten nationalstaatlicher, unternehmerischer und zivilgesellschaftlicher Kräfte wird immer wieder die Verbindung zwischen *skills* und ihrer Bedeutung *für die Welt der Arbeit im globalen Kontext* hergestellt. Dabei wird in der Regel zwischen vier Typen relevanter *skills for the world of work* unterschieden: Grundlegende (*foundational*), übertragbare (*transferable*) und technische (*technical*) sowie berufliche (*vocational*) *skills*. Es wird darauf verwiesen, dass der notwendige *Kompetenzerwerb für die Welt der Arbeit* vor allem durch die Stärkung der *technischen*, *beruflichen*, *sekundären* und *tertiären* Bildung[65] erreicht

65 Die tertiäre Bildung [TE: Tertiary education] umfasst laut der Weltbank, all die privaten und öffentlichen Bereiche des Bildungswesens eines Staates, die auf einer abgeschlossenen Sekundarschul-

werden soll. Als Zielgruppen der globalen Bildungsbestrebungen *für die Welt der Arbeit,*[66] benennen die Artikulationen Jugendliche und Erwachsene. Im Rahmen der Artikulation von *skills for the world of work* wird wiederkehrend die Wichtigkeit betont, die dieses Element für die Herausbildung der anderen wichtigen Knotenpunkte *citizenship* und *sustainable development* in globaler Orientierung hat. Zur Realisierung von *sustainable development* sollen im besonderen Maße vor allem diejenigen arbeitsbezogenen *skills* gefördert werden, die für die Arbeitsstellen nützlich sind, die als *green jobs*[67] bezeichnet werden:

> »Enabling a transition to greener economies and societies. – Equipping learners with skills for ›green jobs‹. – Motivating people to adopt sustainable lifestyles.« (UNESCO 2014d: 12)

> »(b) ESD is integrated into the pre-service and in-service education and training of teachers and trainers in technical and vocational education and training. This includes building capacities on sustainable consumption and production modalities as well as skills for green jobs.« (UNESCO 2014d: 35)

---

bildung aufbauen, demnach höhere Bildung vermitteln und auf höhere berufliche Positionen vorbereiten. Dabei schließt der Begriff »tertiary education« nicht nur alle möglichen Hochschulen inklusive der Fachhochschulen mit ein, sondern bezieht sich ebenso auf die gesamte Vielfalt der öffentlichen und privaten postsekundären Einrichtungen in einem bestimmten Land – einschließlich der technischen und beruflichen Bildungseinrichtungen [im Englischen oft als TVET abgekürzt: technical and vocational education and training], Volkshochschulen, Schulen für Gesundheitsberufe wie z.B. Pflegeschulen, Forschungslabors, Exzellenzzentren, Fernunterrichtszentren und viele mehr. Durch die Breite des Begriffs unterscheidet er sich vom Begriff der »Higher Education«, welcher sich alleinig auf die Hochschulbildung bezieht (Marmolejo 2016: 7). Der Zugang zur und der Erfolg im Rahmen der tertiären Ausbildung wird von der Weltbank als der wichtigste Bereich genannt, um in globaler werdenden Gesellschaften und Ökonomien teilhaben zu können (Marmolejo 2016: 6).

66 Für die internationale Vergleichbarkeit nationaler Bildungssysteme vor allem hinsichtlich des Erwerbs von technischen und beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen hat die UNESCO bereits 1984 ein Klassifikationssystem namens International Standard of Classification of Education (ISCED) entwickelt. Dieses stellt ein Rahmenwerk bereit, um international verschiedene Ebenen der Bildung miteinander vergleichen zu können (UNESCO International Bureau of Education 1984; UNESCO-UNEVOC 1984). Die Grundeinheit der ISCED-Klassifikation stellt dabei der Bildungsgang dar. Insgesamt ist das Klassifkationssystem in acht Stufen und zwei Vorstufen aufgeteilt, wobei die frühkindliche Bildung, die erste Vorstufe mit 01 und die Primarbildung die eigentlich erste Ebene bildet. Doktoratsstudiengänge werden wiederum als die achte Ebene gesehen. Die tertiäre Bildung, welche ab Ebene 5 beginnt und mit Ebene 8 endet, wird als komplexer und fortgeschrittener betrachtet (Marmolejo 2016: 41–42).

67 Zum Verständnis dessen, was Green Jobs sind: »›Green jobs‹ are defined as jobs that reduce the environmental impact of enterprises and economic sectors, ultimately to levels that are sustainable. This definition covers work in agriculture, industry, services and administration that contributes to preserving or restoring the quality of the environment while also meeting the criteria for decent work – adequate wages, safe conditions, workers' rights, social dialogue and social protection. It also covers activities related to both mitigation of and adaptation to climate change.« (Strietska-Ilina 2011)

Das narrative Muster zur Förderung von *skills für die Welt der Arbeit* kann als Bestrebung gewertet werden, die Herausforderungen einer Bildung im globalen Kontext stärker im Feld beruflicher Bildung zu verankern. Was jedoch in den hegemonialen Artikulationen und der darin forcierten Ausrichtung auf die *technische* und *berufliche* Bildung und Ausbildung, vor allem in den ökonomisch schwächeren Ländern des Globalen Südens nicht zur Sprache kommt, sind die anhaltenden Schwächen und ausbleibenden Wirksamkeiten, die den Bereich der *tertiären* Bildung bis heute immer wieder prägen und die in der Umsetzung Beachtung finden sollten.

So stellt Rosa María Torres auf Basis ihrer langjährigen Untersuchungen insbesondere in den Regionen Lateinamerikas und der Karibik fest, dass es zwar in den letzten Jahren zu einem größeren Anliegen GB geworden ist, Verbindungen zwischen den Bereichen Bildung, Ökonomie und Arbeit herzustellen, vor allem vor dem Hintergrund zunehmende Probleme wie Armut, Arbeitslosigkeit und Soziale Ausgrenzung anzugehen (Torres 2013: 21), jedoch die bisherige Gestaltung *technischer* und *beruflicher* Bildung immer noch enorme Schwächen und Begrenzungen aufweist. So ist vor allem die Praxis in Frage zu stellen, Jugendliche zumeist gegen ihren Willen weiter in der Schule zu halten bzw. sie in diese wieder zu »re-integrieren«, obwohl sie zuvor von denselben unveränderten Schulen ausgewiesen wurden. Torres geht dabei auf eine Untersuchung des *International Institute for Educational Planing* der UNESCO ein, welche verdeutlicht, dass viele der *beruflichen* (Aus-)Bildungsprogramme, die darauf abzielen junge Menschen in Arbeit zu bringen, folgende Probleme aufweisen:

> »(a) take a simplistic view of youth inclusion in the labor market, (b) reach only a small portion of the potential population, (c) adopt a narrow approach focused on specific training, and (d) do not take sufficiently into account the importance of formal education, the competitiveness of the labor market and the scarcity of decent jobs.« (ebd.: 25)

Eine gerechtere Zukunft *beruflicher* Bildung hat demnach stärker die Kontexte einer inklusiver strukturierten formalen Bildung, den durch den Markt hervorgebrachten Konkurrenzgeist und die Knappheit angemessener Arbeitsplätze zu berücksichtigen und kann diesen komplexen Faktoren im Übergang zwischen Bildung und Arbeit nicht länger mit Ignoranz begegnen (ebd.: 28), wenn sie gerechterweise auch den weniger privilegierten Bevölkerungsteilen zugute kommen soll.

Eine verengte Betrachtung auf *berufliche* Bildung steht dabei in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Verengung der Deutung von *citizenship*, die damit oftmals einhergeht. Wie Leona English und Peter Mayo darlegen, werden im dominanten Diskurs die *beruflichen* Aspekte von *citizenship* dermaßen betont, dass es am Ende beim *lifelong learning* vielmehr um das »Erlernen« und vermeintliche Wiedererlernen der *skills* für eine Beschäftigungsfähigkeit[68] geht und das Ideal stetig »beschäftigungsfähiger Citizens« in den Vordergrund rückt. Durch diese diskursive Operation wird Regierungen ermöglicht,

68 Anders gesagt wird damit auch die Fähigkeit zur Teilnahme am Arbeits- und Berufsleben in einem auf Konkurrenzgeist basierten Arbeitsmarkt bezeichnet.

eine »Krise der Arbeitsplätze« als eine »Qualifikationskrise« darstellen zu können. Damit kann in Zeiten, in denen es keine anständigen Arbeitsplätze gibt, den Menschen dem Credo des Neoliberalismus folgend vermittelt werden, dass sie selbst, aufgrund mangelnder *skills* unzureichend sind (English/Mayo 2012: 39). Die enge Verknüpfung von *citizenship* mit Lohnarbeit im Rahmen des hegemonial strukturierten Diskurses hat häufig eine Vorstellung zur Konsequenz, die all diejenigen, die sich einer nicht-entlohnten, auf das Leben ausgerichteten Arbeit oder dem Ruhestand widmen und auf staatliche Unterstützungen angewiesen sind, als »Parasiten« wahrnimmt (ebd.: 39). Die übermäßige Betonung der *beruflichen* Aspekte im *tertiären* Bildungsbereich und im *lifelong learning* hat eine Verschiebung der Konzeption von *citizenship* zur Folge, so English und Mayo. Die *skills* und *competencies*, die für die Beschäftigungsfähigkeit in einer »markt- und wissensbasierten Ökonomie« erforderlich sind, werden unter der Bezeichnung *active citizenship* als die gleichen betrachtet, die für die Teilnahme im Bereich des Sozialen wichtig sind (ebd.: 40). Das Problem, das damit einhergeht, ist, dass *skills* und *competencies*, die für Gerechtigkeit[69] wichtig sind, dann nur noch Beachtung finden können, so sie denn auch einen ökonomischen Nutzen für den Arbeitsmarkt haben. Dies ist auch insofern problematisch, da berufsbezogene Bildungsprozesse einen entscheidenden Beitrag zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaften leisten können,[70] nämlich immer dann, wenn durch sie neben *technischen skills* auch ein gesellschaftspolitisches Bewusstsein und eine Handlungsfähigkeit über die Steuerbarkeit arbeitspolitischer Prozesse gefördert wird. Dies setzt jedoch voraus, dass die berufsbezogenen Bildungsprozesse die Kritik der Problematiken des Arbeitsmarktes, wie die durch ihn geförderte Ungleichheit, den ihn durchziehenden Konkurrenzgeist oder die Abwesenheit anständiger (z.B. tariflich geregelter) Arbeitsplätze und die dafür verantwortlichen Akteur*innen und Strukturen, aber auch die Förderung von Mitbestimmung in der Welt der global sich strukturierenden Arbeit, als Teil ihres Bildungsauftrags verstehen.

---

69 Diese Problematik ist vor allem unter Berücksichtigung der von Osker Negt formulierten Kernkompetenzen in einer Welt des Wandels (allen voran in der Erwachsenenbildung) zu betrachten, in der »Justice Skill« oder die Gerechtigkeitskompetenz, neben Identitätskompetenz, technologischer Kompetenz, ökologischer Kompetenz, historischer Kompetenz, ökonomischer Kompetenz als eine der wesentlichen gesellschaftlichen Kompetenzen auftritt. Nur zeichnet sich nach Negt die Gerechtigkeitskompetenz (Justice Skill) gerade eben dadurch aus, dass sie als Ziel einer sich als politisch verstehenden Bildung gerade eine geschärfte Wachsamkeit verlangt, mithilfe derer nicht-sichtbare Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten aufgedeckt werden können und die Gerechtigkeitskompetenz damit unumgänglich ist für ein Erlernen von aktivem Engagement im öffentlichen Leben. Jedoch leben wir, so Negt weiter, in einer Gesellschaft, die uns erscheint als würde Chancengleichheit existieren, obwohl die Bewegungen des Marktes und die von der postkolonialen Kritik vielmals betonte weltweite Klassenapartheid, welche sich herausgebildet hat, zeigt, dass Chancengleichheit unter den gegebenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen nur eine Illusion ist und ihr nicht mit Ignoranz begegnet werden sollte (Negt 2013: 127f; Spivak 2008b: 16,85).

70 Der Verfasser der Arbeit sieht hier einige Beispiele in der gesellschaftspolitischen Ausrichtung der gewerkschaftlichen Bildung. Ein Bereich, in dem diese Gestaltungsmacht der beruflichen Bildung zu fördern versucht wird (bspw. Negt 2005: 124f, 2010: 252ff; IG Metall 2010).

d) Narratives Muster: Es bedarf mit angemessenen ›skills‹ und ›competencies‹ ausgestatteter Lehrender, um durch Bildungsprozesse zur Vermeidung von ›discrimination‹ beizutragen

> *»[…] skills will give teachers confidence, enabling them to tackle sensitive issues with their learners and engage with the community to change norms around socio-cultural taboos. In other words, teachers need life skills to protect themselves and to protect others. Training is critical to support teachers and other education sector staff to clarify their values and to gain the knowledge and skills they need to promote healthy and safe learning environments for all learners. This includes issues such as human rights, inclusion and non-discrimination, gender, sexuality and sexual diversity, and non-discriminatory practices.«*
> UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 134.

> *»Lack of teacher capacity. Broad teacher development reforms are needed to ensure the uptake of new citizenship skills. If we want to transform the way students learn, we must also help teachers expand their own skills and outlooks. Are they comfortable with a curriculum that dwells explicitly on global citizenship? Can they teach traditional subjects in ways that exemplify non-discrimination and positive support to the disadvantaged? Many teachers lack the training, confidence and classroom resources to meet these challenges without support and instruction. We owe it to them, and our children, to provide it. Teachers must both be comfortable with the content of what they are teaching but also model it in their teaching practice. This means on-going teacher development and participatory learning techniques are important to ensure teachers feel comfortable teaching about global citizenship explicitly. Teachers can help build ideas and habits of non-discrimination and positive support to the disadvantaged through the way they conduct their teaching of literacy, numeracy and other subjects.«*
> Ban Ki-moon (2012): Education First. An Initiative of the United Nations Secretary-General, S. 21.

> *»The evidence on the importance of high quality teachers makes clear that the key to quality education is to have well-trained, well-prepared and well-supported teachers. […] They have often, on the contrary, led to discrimination against poor children, given that the under-qualified teachers are often employed in rural and poorer areas, leading to a stark divide in educational quality. Teacher training is crucial not simply to improve children's chances of learning, but also in order to develop teacher skills and behaviours that can promote diversity, prevent violence, and support children's wellbeing.«*
> GCfE; EI (2012): Closing the Trained Teacher Gap, S. S. 27.

In der diskursiven Formation GB wird durch die UNESCO und auf globaler zivilgesellschaftlicher Ebene als narratives Muster die Bestrebung artikuliert, dass Lehrende mit geeigneten *skills* und *competencies* ausgestattet sein sollen, um in Bildungsprozessen angemessen zur Vermeidung von *discrimination* beizutragen. Fehlendes Selbstvertrauen sowie die fehlende Kompetenz grundlegende, traditionelle und etablierte Bereiche der Bildung auf eine Art und Weise zu vermitteln, dass *nicht-diskriminierende* Praxen und die Unterstützung von benachteiligten Menschen in Bildungsprozessen vorgelebt werden, wird als Resultat einer mangelhaften Ausbildung von Lehrenden benannt (Ki-moon

2012: 21). Gut ausgebildete Lehrende werden vor allem von der Diskurskoalition *Global Campaign for Education*, als ein wesentlicher Faktor gesehen, um die Ziele einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle zu erreichen. Die Kampagne deutet die Problematik der *Diskriminierung* im Zuge von Bildungsprozessen dabei als eine Praxis, die meistens weniger privilegierte Bevölkerungsteile wie ärmere Menschen aufgrund ihrer sozialen und nicht-metropolitanen Position betrifft, da ihnen gegenüber meist mangelhaft ausgebildete Lehrende eingesetzt werden (GCfE/EI 2012: 27). Neben mangelhafter Ausbildung der Lehrenden sieht die *GCfE* die Vermeidung von *Diskriminierung* in und durch Bildungsprozesse[n] wegen des Fehlens klarer Standards und Aufsichtsverfahren zur Überprüfung (vor allem bei privaten Bildungsanbietern) durch mangelhafte Lehrpläne, Lehrbücher, Schulmaterialien und Unterrichtspraktiken weiter geschwächt.[71] Zur Vermeidung von *discrimination* sollten laut UNESCO gut ausgebildete Lehrende deshalb auch immer durch ebenso angemessene Lehrpläne und Lehrmaterialien begleitet und gestützt werden, wobei auch einige Anhaltspunkte benannt werden, wie dies geprüft werden kann. Zu achten ist vor allem auf stigmatisierende Inhalte, negative Stereotype, Mythen und falsche Informationen sowie auf die Notwendigkeit, dass Diskriminierung bereits mit der frühen Kindheit angegangen werden muss, so man ihr effektiv in Bildungsprozessen begegnen möchte.[72]

Dass *Diskriminierung* in Bildungsprozessen durch Lehrende in globaler Dimension immer noch nicht angemessen angegangen werden kann, liegt laut der *GCfE* auch daran, dass insbesondere in einigen Regionen in Süd- und Westasien und im Sub-Saharischen Afrika die Lehrenden selbst besonders drastisch von verkörperlichten und vergeschlechtlichten Chancenungleichheiten und *Diskriminierung* in den Möglichkeiten ihrer Ausbildung betroffen sind, vor allem je höher der Grad der Qualifizierung ist, weshalb nur selten Frauen und Menschen mit Behinderung[73] die Chance haben, als Lehrende

---

71 »*[…] major concerns about oversight and regulation of private schools […] A lack of clear standards and oversight procedures to prevent stereotyping and discrimination, and/or private schools not meeting these requirements, relating to: curriculum; text books and other school materials; teaching practices.*« (GCfE 2017: 36)

72 »*Key Factors for effective Curricula: […] Developing or revising curricula should begin with a review of existing materials to identify entry points, as well as possible inaccurate or stigmatizing content or negative stereotypes, myths or incorrect information. Successful curricula and learning materials need to: be informed by research on effective teaching about gender, violence prevention and life skills; address taboos surrounding adolescent sexuality, sexual orientation and gender; identity/expression and provide access to accurate information about diversity in sex, sexual orientation and gender identity/expression; enhance positive attitudes (equality, respect, rights); provide knowledge and foster critical thinking; develop skills and motivate action; be age-appropriate and begin early. Values and attitudes form in early childhood, and bullying, discrimination and intolerance can occur as early as primary school years; draw on good practice on what works in other settings and adapt to the cultural and educational setting context.*« (UNESCO 2016a: 86)

73 »*Ensure there are enough appropriately trained teachers for all. Teachers are the most important factor in determining the quality of education a child receives. Successful inclusion requires sufficient teachers, adequately prepared and trained, and who are supported to work in inclusive ways, with specialist teaching support where necessary. Ensuring that people with disabilities can become teachers can both bring in specialist skills and understanding, and can make a strong contribution to reducing discrimination, giving all children role models of inclusion.*« (GCfE/Handicap International 2013: 5)

positive Rollenbilder der Inklusion zu repäsentieren. Diejenigen ungleich behandelten Lehranwärter*innen, die es schaffen in die Bildungsarbeit einzutreten, haben jedoch in ihrem Lehrberuf selbst immer wieder unter *Diskriminierung* zu leiden oder dort, wo sich der Berufsbereich für sie öffnet, leiden sie weiterhin unter mangelndem Status und mangelnder Bezahlung. Änderungen müssen deshalb stets auch die Veränderung des Status der ungleich behandelten Lehrenden betreffen und ihren gerechteren Zugang zur Bildungsprofession adressieren, gerade in Regionen und Orten, wo sie noch selten vertreten sind, so die *GCfE*.[74] Die Artikulation, *skills* von Lehrenden zu stärken, um angemessen gegen *Diskriminierungen* vorgehen zu können, hat auf struktureller Ebene diskursive Allianzen zwischen der UNESCO und der *GCfE* – oder auf einer übergeordneten Ebene gesprochen, zwischen IOs und globaler Zivilgesellschaft – hervorgebracht. Jedoch legt die *GCfE* ihren Fokus mehr auf die inneren Differenzen, die die Möglichkeiten des Zugangs diverser Lehrender zu einer qualitativ hochwertigen Ausbildung, allen voran entlang von Merkmalen des Geschlechts oder Behinderung, durchziehen, um das Potenzial *anti-diskriminatorischer* Bildungsprozesse stärker weltweit auszuschöpfen.

Eine die postkoloniale Kritik beachtende Rekonstruktion der Artikulation des Bedarfs gut ausgebildeter Lehrender zur Vermeidung von *Diskriminierung* durch Akteur*innen der Global Governance muss, wenn sie im Globalen Süden alternative Wege durchsetzen möchte, zum einen all jene imperialen, verkörperlichten und vergeschlechtlichten Konditionen und Praktiken beseitigen, welche durch einen »imperialen Süden« gegenüber einem »anti-imperialen Süden« reproduziert werden (Santos 2014: 42). Zum anderen sind nicht nur neue Allianzbildungen notwendig, um die reichlich komplexen Bildungsherausforderungen der postkolonial-neoliberalen Globalisierung im Globalen Süden anzugehen, sondern dies kann nur geschehen, wenn dies durch die, die Zugang zu den hegemonialen Artikulationen und den Strukturen der Global Governance haben, in einer Weise geschieht, in der sie die Anerkennung problematisieren, die sie durch die Kritik an den herrschenden globalen Unterdrückungsstrukturen erhalten und gleichzeitig ihre Anstrengungen darauf richten, die »globale Klassenapartheid« durch einen Angriff auf die Bildungsprivilegien einiger weniger anzugehen, indem diejenigen, »von denen wir gelernt haben, dass wir von ihnen nichts lernen können, in die Lage versetzt werden, sich politisch Gehör zu verschaffen.« (Castro Varela 2015a: 22f) Wie die *GCfE* verweist, bedarf es dazu ebenso der Neujustierung der ökonomischen und sozialen Bedingungen der Lehrenden, die die Bildungsarbeit zur Überwindung der »globalen Klas-

74 »*Addressing the lack of female teachers is a significant element in making education more acceptable for girls. This can have a direct impact on enrolment, with the correlation especially strong in sub-Saharan Africa and at secondary level. Yet only around one third of secondary school teachers in South and West Asia are female and fewer than three in 10 in sub-Saharan Africa. Disparities can be even greater at tertiary level: in Ethiopia, for example, fewer than 1 in 10 tertiary level teachers are female. The absence of women teachers from this level is perpetuated and exacerbated by the systemic lack of opportunities for girls and women to access required skills and training. Those women who do enter teaching can suffer gender discrimination in their profession: the preliminary results of GC[f]E's global teacher survey show a huge 30 % of female teachers reporting that they have experienced gender discrimination. In regions where the teaching profession has become feminized, however, this has in some cases contributed to its low status and pay. There needs to be simultaneous efforts to raise the status of the teaching profession, whilst supporting greater female participation in regions where this is very low.*« (GCfE 2012: 7)

senapartheid« an allen Enden der Welt zu leisten haben und dies auch können – insbesondere für die fortlaufend vergeschlechtlicht und verkörperlicht Untergeordneten.

e) Narratives Muster: Lernende sollen ›skills‹ und weitere Kompetenzen zur Vermeidung von ›discrimination‹ erwerben

»*[…] its core mandate to promote global citizenship education, a priority of the 2030 Education Agenda. It is our hope that it will enable policymakers to ensure young people develop the knowledge, skills, competences and attitudes that are necessary to uphold every human being's right to live free from persecution and discrimination.*«
UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 6.

»*Addressing anti-Semitism through education and educating about anti-Semitism focus on ensuring that learners are equipped with knowledge, skills and competencies that may empower them to contribute to a culture of human rights and resist the stereotypes and misconceptions that can lead to discrimination and violence against Jews.*«
UNESCO/OSCE (2018): Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers, S. 66.

»*Knowledge provides a critical foundation for learners, while attitudes help young people shape their understanding of themselves, sexuality and the world. At the same time, skills such as communication, listening, refusal, decision-making and negotiation; interpersonal; critical-thinking; building self-awareness; developing empathy; accessing reliable information or services; challenging stigma and discrimination; and advocating for rights, enable learners to take action.*«
UNESCO et al. (2018): International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach, S. 35.

»*Global citizenship education can support gender equality through the development of knowledge, skills, values and attitudes that promote the equal value of women and men, engender respect and enable young people to critically question gendered roles and expectations that are harmful and/or encourage gender-based discrimination and stereotyping.*«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 16.

»*In concentrated epidemics HIV remains a low priority for the education sector, but experiences from countries with generalized and hyperendemic disease burdens have taught us that integrating HIV into broader life skills and sexuality education helps prepare learners to navigate life challenges of their own, such as reducing risk of HIV infection, and those relative to others, such as reducing stigma and discrimination.*«
UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 27.

Komplementär zum narrativen Muster von gut ausgebildeten Lehrenden zur Vermeidung von *discrimination* hat sich in den Texten der UNESCO das narrative Muster durchgesetzt, dass ebenso die Lernenden *skills* erwerben sollen, die zur Vermeidung von *discrimination* und *violence* beitragen sollen. Es wird deutlich, dass der Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* im Feld GB zur Abgrenzung gegenüber *discrimination* wiederkehrend im Zusammenhang mit dem anderen Knotenpunkt *citizenship* steht. Durch die Abgrenzung der Artikulationen um die beiden Knotenpunkte gegenüber dem Element *discrimination* kommt zum Ausdruck, dass diese politische Grenzziehung wirkungsvoll den hegemonialen Diskurs stabilisiert und hilft temporär zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu fixieren. Nur selten formiert sich diskursiv der Erwerb von *skills* zur Vermeidung von *Diskriminierung* bei Lernenden in Verbindung mit dem Knotenpunkt *sustainable development*. Dabei sind es vor allem die Themenbereiche Gesundheit, Sexualität, Epidemien, Genozide sowie Antisemitismus und Islamophobie und der mit diesen Themen verbundene Aufbau einer *citizenship* in globaler Orientierung, in denen der Kompetenzerwerb zur Vermeidung von *Diskriminierung* im untersuchten Zeitraum am häufigsten verhandelt wird.

Was in der diskursiven Formation auffällt, ist, dass *discrimination* in den Texten der UNESCO sowie von anderen IO als ein Oberbegriff verwendet wird,[75] um verschiedene Praktiken des Ausschlusses, der Dehumanisierung und Stigmatisierung zu beschreiben. So wird das Element für verschiedenste *Diskriminierungs*formen wie z. B. Antisemitismus, Islamophobie, Rassismus,[76] Sexismus oder die Dämonisierung von Krankheiten

75 *»These Guidelines use the general term »intolerance and discrimination against Muslims«, as this is the most widely used by intergovernmental organizations, including the OSCE, UNESCO and the Council of Europe. There are other terms that similarly refer to intolerance and discrimination against Muslims, including »Islamophobia« and »anti-Muslim racism«. »Islamophobia«, a term which is widely used by NGOs and frequently appears in the media, tends to denote fear, hatred or prejudice against Islam and Muslims. »Anti-Muslim racism« places the issue of intolerance against Muslims in the broader framework of racism and implies the racialization of a religious category. The term stresses the multi-dimensional aspect of intolerance against Muslims, which can be based on factors beyond religion. Although these various terms are not synonymous and they address different aspects of the problem, they are often used interchangeably.«* (OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO 2011: 17)

76 Keine Hinweise lassen sich wiederum hinsichtlich der Vermeidung eines spezifischen Anti-Schwarzen Rassismus in den Texten zur Bildung der UNESCO in dem untersuchten Zeitraum finden. Es wird angesichts der globalen Sichtbarkeit, die der Anti-Schwarze Rassismus durch die Proteste von Black Live Matters und gegen rassistische Polizeigewalt im Jahr 2020 erhalten hat (Taylor 2020), absolut unumgänglich sein, explizit den spezifischen Anti-Schwarzen Rassismus auf die Agenda globaler Bildungsbestrebungen zu setzen, zumal Rassismus gegen Schwarze Menschen in einer ganzen Bandbreite an gesellschaftlichen Verhaltensweisen in verschiedenen Teilen der Welt gegenwärtig präsent ist (Ndiaye/Diallo/Amnesty International 2021). Hier bestünde advokatorisches Potenzial für gegen-hegemoniale Interventionen im Bildungsbereich. Dieses Plädoyer ist dabei jedoch nicht zu verwechseln mit der Annahme, dass Rassismus global betrachtet mit »weißer Vorherrschaft« gleichzusetzen wäre oder letztlich immer nur von Europa ausginge, zumal es »die systematische Abwertung und unmenschliche Behandlung von Menschengruppen« in vielfältiger Form seit langem und in vielfältigen Formen auch in anderen Teilen der Welt (z. B. gegenwärtig der Umgang mit den Hazara in Afghanistan, den Dalits in Indien, den Rohingya in Myanmar oder der frühere arabische Handel mit versklavten Afrikaner*innen seit dem 7. Jahrhundert, dessen Folgen noch heute virulent sind) gibt und gab (Ziai/Bendix 2017: 321–323).

mit oft tödlichem Ausgang (z.B. HIV) benutzt. *Discrimination* verweist in dem narrativen Muster auf die »multiplen Weisen der *Diskriminierung*« wie Xenophobie, Rassismus und verzerrte Wahrnehmungen von »Anderen« die sich durch sexistische Vorurteile und Stereotype ergeben, mit denen ein Individuum oder eine Gruppe konfrontiert sein kann.[77] Dennoch wird im hegemonialen Diskurs herausgestellt, dass es zwar Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen *Diskriminierungs*formen geben kann, es jedoch stets Aspekte gibt, die für jede Gruppe der Betroffenen einzigartig sind. *Discrimination* durch Bildung zu begegnen, sollte deshalb gegenüber jeder spezifischen Gruppe je nach Kontext gesondert angepasst werden.[78]

Bildung wird dabei nicht als das einzige Mittel gesehen, mit dem gegen *discrimination* vorgegangen werden kann. Sie bildet dennoch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass *discrimination* bei den Lernenden durch die dazu notwendigen *skills* und weiteren *competencies* sowie durch das Aufzeigen der daraus resultierenden Gefahren[79] wesentlich erschwert wird. Ebenso sollte die »Bildungsumgebung« zur Erschwerung von Weisen der *discrimination* beitragen.[80]

Als einen Grund für die hegemoniale Artikulation eines drängenden Erwerbs von *skills* und Kompetenzen bei den Lernenden zur Vermeidung von *discrimination* benennt der Diskurs einerseits die schädlichen Auswirkungen für die Betroffenen und andererseits die Gefahr der Ausbreitung von *extremism, terrorism* und *criminality* sowie die Gewährleistung und Aufrechterhaltung von *peace* und *stability*, welche die internationale Gemeinschaft bewahrt sehen möchte. So schreibt es der Direktor des *OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights* Ingibjörg Sólrún Gísladóttir im Vorwort zum UNESCO Leitfaden einer Bildung gegen Antisemitismus:

> »Anti-Semitism, racism, xenophobia and other kinds of intolerance and discrimination, including against Muslims and Christians, threaten not only the security of individuals and communities that suffer from their effects, but can also contribute to creating the toxic climate needed for extremism, terrorism and criminality to thrive. Countering intolerance and discrimination through promoting dialogue and mutual

77 *»[…] it should be kept in mind that intolerance and discrimination against Muslims are often intimately linked to other forms of discrimination and can overlap with anti-immigrant sentiments, xenophobia, racism or gender bias. This can multiply the types of discrimination faced by some individuals.«* (OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO 2011: 17)

78 *»While there are similarities between different forms of intolerance, racism and xenophobia, there are also aspects unique to each target group. Strategies, therefore, need to be specifically designed to address stereotypes aimed at particular groups.«* (OSCE/ODIHR/Council of Europe/UNESCO2011: 15)

79 *»Teaching and Learning about the Holocaust: […] Demonstrates the dangers of prejudice, discrimination and dehumanization, be it the antisemitism that fueled the Holocaust or other forms of racism and intolerance.«* (UNESCO 2017b: 23)

80 *»Education cannot entirely eliminate prejudices or behaviours, but it can encourage students to develop the skills needed to identify and actively reject them. Education can also create conditions within the school community that make it difficult for prejudice and discriminatory behaviour, including anti-Semitism, to proliferate. To achieve this, educational policies must ensure that school environments increase students' resilience to anti-Semitism, racism and other forms of intolerance and do not under any circumstances exacerbate the problem, or create or intensify intolerant attitudes towards other individuals or groups.«* (UNESCO/OSCE 2018: 30)

respect and understanding must, therefore, be an absolute priority for the international community in its efforts to ensure peace and stability on the local and regional levels.« (UNESCO/OSCE 2018: 3)

f) Narratives Muster: Erwerb von ›skills‹ und weiteren ›competencies‹ als Voraussetzung für ›more just, peaceful, tolerant, respectful and inclusive societies‹

»*Foster global citizenship: Develop the values, knowledge and skills necessary for peace, tolerance and respect for diversity […].*«
UNESCO (2014): Charting the Course of Education and HIV, S. 104.

»*Global Citizenship Education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable.*«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 9.

»*There is growing interest in global citizenship education (GCE) as a framing paradigm that encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need to secure more just, peaceful, tolerant and inclusive societies.*«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 46.

»*Learning to appreciate and respect diversity and interact with others in the community and wider world; Developing values and skills that enable people to live together peacefully (respect, equality, caring, empathy, solidarity, tolerance, inclusion, communication, negotiation, managing and resolving conflict, accepting different perspectives, non-violence) […]*«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 37.

»*Global citizenship education aims to be transformative, building the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world.*«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 15.

»*The preventive role of education can ensure that places of learning do not become a breeding ground of violent extremism, but on the contrary that they build the defences of peace and respect in the minds of learners. Education cannot serve to detect potential violent extremists, but it can equip learners with the skills to challenge ideologies, myths, conspiracy theories and exclusionary worldviews often at the base of violent extremism.*«
UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policymakers, S. 69.

> »*Now, more than ever, education has a responsibility to be in gear with 21st century challenges and aspirations, and foster the right types of values and skills that will lead to sustainable and inclusive growth, and peaceful living together.*«
> UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 7.

Das Element *skills* wird in narrative Muster eingebunden, die den Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* als Voraussetzung für *more just*, *peaceful*, *tolerant*, *respectful* und *inclusive societies* fördern sollen. Auf diesem Wege wird *skills* im Rahmen GB mit Signifikanten verknüpft, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Debatten im Bildungsbereich im Wesentlichen dominieren und als unumstößlich akzeptiert werden. Diese Verknüpfung stellt eine hegemoniale Operation dar, weil sich hiermit bereits kaum noch in Frage zu stellende Begriffe ihre Unumstößlichkeit gegenseitig absichern. All diese mit *skills* verketteten Begriffe haben gemein, dass sie sich gemeinsam gegen spezifische Elemente des antagonistischen Außens wie *violence* und *discrimination* formieren. Die substantivierten Begriffe *Gerechtigkeit*, *Frieden*, *Toleranz*, *Respekt* und *Inklusion* stehen im Bildungsdiskurs für das Versprechen zu *weniger diskriminierenden* und *gewaltvollen* Gesellschaften beizutragen.
Auch wenn diese Begriffe aufgrund ihrer hegemonialen Positioniertheit nur noch schwerlich zu hinterfragen sind, so gilt es diese bezüglich der Momente der Unentscheidbarkeit, welche sie hervorrufen, zu problematisieren. So hat Laclau am Beispiel der »*Toleranz*« darauf verwiesen, dass der Begriff stets eine Ambiguität in sich trägt und deshalb dem Bereich der Unentscheidbarkeit zugerechnet werden muss, was verlangt, dass es in jedem Fall neu über seine Auslegung zu entscheiden gilt. So würde sich z.B. eine *nicht diskriminierende Toleranz* selbst verunmöglichen, da eine *Toleranz*, die das *Intolerante* über einen bestimmten Rahmen hinaus *toleriert*, letztendlich unter den Auspizien der *Toleranz* zu einer gänzlich *intoleranten* Gesellschaft führen würde (Laclau 1999: 118). Gleichzeitig ist aber, so Laclau, auch eine Begründung der *Toleranz* zurückzuweisen, die versucht, diese auf eine ihr äußere Norm oder einen Inhalt zu fundieren, weil sonst die Kategorie der *Toleranz* aufhört eine sinnvolle Kategorie zu sein:

> »Wenn das was ich toleriere, das ist, was ich moralisch billige (oder dem ich zumindest moralisch neutral gegenüber stehe), so toleriere ich nichts. Ich redefiniere höchstens die Grenzen einer völlig intoleranten Position. Die Toleranz fängt da an, wo ich etwas moralisch mißbillige, es aber trotzdem akzeptiere.« (ebd.: 119)

Laclau spricht sich deshalb dafür aus, diese Zweideutigkeit des Begriffs nicht ethisch zu beantworten, sondern die Begründung der *Toleranz* kann deshalb nur in der Notwendigkeit von Gesellschaften bestehen, eine Art und Weise des Funktionierens zu finden, »die mit einem gewissen Grad innerer Differenzierung kompatibel ist.« (ebd.: 120) Um nicht ständig die Gefahr eines Bürger*innenkriegs zu riskieren, weisen deshalb Gesellschaften mit einem gewissen Komplexitätsgrad, staatliche Institutionen auf, welche eine gewisse Neutralität gegenüber den rivalisierenden Konzeptionen des Guten aufweisen.[81]

81 In diesem Sinne ist auch die »Neutralität« durch internationale Institutionen wie die UNESCO zu verstehen, da diese versucht die rivalisierenden Konzeptionen der Bildung unter ein gemein-

> »[D]ie Gründe für Toleranz [liegen somit eher] in der Realisierung eines gemeinschaftlichen Arrangements […], [weshalb] die Toleranz, d.h. die Respektierung der Differenz – nicht bis ins Unendliche gesteigert werden kann. Eine grenzenlose Toleranz wäre für das gesellschaftliche Gebäude ebenso zerstörend, wie eine totalitäre ethische Vereinheitlichung.« (ebd.: 120)

Gerade weil die *Toleranz* keinen notwendigen Inhalt besitzt, ist die Entscheidung darüber, was toleriert werden soll und was nicht, nach Laclau stets als ein hegemonialer Kampf und demnach als konflikthaft zu betrachten (ebd.: 121) und bedarf deshalb jeweils kontextspezifisch der demokratischen Aushandlung. Alle in dem hier vorliegenden narrativen Muster artikulierten Begriffe, von *Gerechtigkeit*, *Frieden*, *Toleranz*, *Respekt* und *Inklusion* tragen diese Ambiguität in sich und müssen deshalb jeweils in ihrer Anwendung dem Bereich der Unentscheidbarkeit zugeordnet werden. Trotz des Versuchs der hegemonialen Operation durch ihre gegenseitige Verkettung ihre Unumstößlichkeit abzusichern, durchzieht die Signifikanten weiterhin diese Ambiguität und Unentscheidbarkeit, weshalb auch diese eine stets potenziell konflikthafte Dimension durchzieht, so sie denn politisiert werden. Das radikaldemokratische Potenzial besteht gerade in der Freilegung des potenziellen Antagonismus aufgrund der Unentscheidbarkeiten, die das narrative Muster und seine Signifikanten durchdringen, weshalb auch trotz ihrer Verwendung ein »Konsens ohne jede Exklusion« (Mouffe 2016b: 158) schließlich im Kampf um Demokratisierung unmöglich bleibt, so sich Kräfte zur in Fragestellung der Ambiguität der Hochwertbegriffe formieren. An diesen Punkten der Unmöglichkeit können potenziell weiterhin unvermeidliche konfliktive Auseinandersetzungen auf der Suche nach einer neuen kollektiven Identität (Mouffe 2007: 44ff) GB aufkommen.

In diesem Sinne stellen unhinterfragte Vorstellungen der Inhalte von Begriffen immer auch eine Form »epistemischer Gewalt« dar. So verweist Claudia Brunner am Beispiel der Friedensforschung und ihrem hegemonialen Verständnis von friedensstiftender Bildung darauf, dass diese sich oftmals selbst als Gegenpol zur *Gewalt* sieht, welche zu deren Überwindung beitragen soll. »*Gewalt* ist dabei meist anderswo, anderswer, anderswas« wodurch Interventionen zur Herstellung von »*Frieden*« anderswo bei anderswer gerechtfertigt werden, sei es auch unter dem Deckmantel der »*Friedens*pädagogik« (Brunner/Mickan 2018: 42). Problematisch bei dieser Verlagerung der Vorstellung von *Gewalt* in ein Außen ist jedoch, dass dabei der »eigene Anteil an der Normalisierung von Gewaltverhältnissen« verdeckt wird (ebd.: 43). Es ist deshalb trotz der »guten« Intentionen eines auf *Frieden* ausgerichteten pädagogischen Engagements wichtig, die eigenen Verstrickungen in die *Gewalt*verhältnisse mit in den Blick zu nehmen, anstatt die »Annahme der eigenen *Gewalt*freiheit zu verabsolutieren« (ebd.: 43), egal wie nobel die verwandten Hochwertbegriffe auch klingen mögen. In den jeweiligen Bildungsprojekten ist deshalb spezifisch der Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* zu überprüfen. Einerseits hinsichtlich der Vorstellungen des »Guten«, die durch die Begriffe *Gerechtigkeit*, *Frieden*, *Toleranz*, *Respekt* und *Inklusion* ausgedrückt werden. Andererseits ist aber auch der eigene

---

schaftliches Arrangement zu bringen, jedoch die Momente der Unentscheidbarkeit und den daraus resultierenden hegemonialen Kämpfen nicht explizit macht, um implizit doch wieder eine bestimmte Agenda zu stützen.

Anteil an der Verhinderung der Realisierung der eigenen Ansprüche in die Reflexion zu rücken. Trotz der Verdichtung durch die Verkettung verschiedenster hegemonialer Momente weist das narrative Muster mithilfe der Befragung der Unentscheidbarkeit der einzelnen Elemente, Möglichkeiten auf, die Vorstellungen des »Guten« hinter den einzelnen Begriffen zu hinterfragen, zu reartikulieren, um so trotz aller Hochwertigkeit dieser Begriffe eine Dislozierung ihrerseits zu bewirken.

Illustrieren ließe sich die Anteilnahme an der Verhinderung der eigenen Ansprüche vor dem Hintergrund eines als progressiv erscheinenden Ansatzes an der regelmäßig wiederkehrenden Forderung nach und Verkettung von *respect for diversity* im hegemonialen Diskurs (UNESCO 2014a: 104, 2017e: 23f), was darauf verweisen soll, das als »Gut« intendierte Handeln trotz allem zu hinterfragen. Wie Cash Ahenakew in Rückbezug auf Sara Ahmed betont, wird der »Wille zu *Diversity*« in den institutionellen Bildungsbestrebungen oftmals zu einer »Wand für *Diversity*«. Gerade immer dort, wo partikulare soziale Gruppen die Macht haben zu definieren, was »normal, natürlich und wünschenswert« ist, und diese Gruppen *diversity* als wünschenswert wahrnehmen, definieren sie auch das, was wünschenswert an *diversity* ist. *Diversity* verkommt so gesehen oftmals zu einem »Marketing-Werkzeug« anstatt die historischen und systemischen Probleme von Ungleichheit anzugehen (Ahenakew 2015: 183ff). Das geschieht z.B. dann, wenn der Unterschied – die oder der »Anderen« – die im Zuge von institutionellen *Diversity*-Maßnahmen inkludiert werden sollen, am Ende keinen Unterschied für die dominanten Gruppen bedeutet, da letztere weiterhin alleinig die Deutungsmacht über das, was *diversity* ist, behalten. Die Öffnung institutioneller Bildungsräume hin zu dem, was unterschiedlich ist, kann über die Schaffung solcher »sicherer und kontrollierter Grenzen des Ausdrucks von *Diversität*« (ebd.: 184), so von den dominanten Gruppen genutzt werden, um sich selbst als »wohlwollend« darzustellen oder um den Ruf der (Bildungs-)Institution zu verteidigen – z.B. dadurch besonders »bunt« zu sein – anstatt sich mit vertiefenden Richtlinien der Wahrnehmung von umfassender sozialer Gerechtigkeit zu beschäftigen, die dann auch ernsthafte Konsequenzen für das gemeinsame Handeln in Institutionen haben. Dazu gehört auch, dass diese Vertiefung von einer breiten Basis im Rahmen der Institution[82] und nicht nur von »*Diversity* Champions«[83] und »Stranger activists« getragen wird (ebd.: 185f).

g) Narratives Muster: Förderung von ›critical thinking‹ als eine der wesentlichen ›skills‹ im Rahmen GB

»UNESCO will advocate for a move away from the often narrow focus of assessment on cognitive skills and traditional academic knowledge. It will also address increasing concern over providing

82 Im Anschluss an die stetige Präsenz einer »leeren Sitzmöglichkeit« wurden die Praktiken der »Großzügigkeit« (Ahenakew 2015: 190ff) und »Gastfreundschaft« (Ruitenberg 2011b: 33ff) aus indigener und dekonstruktiver Perspektive jeweils als Bildungsantworten formuliert, um die Beziehung zwischen verschiedenen Gruppen und den Bildungsinstitutionen selbst oder mit den Lehrplänen oder den Lehrenden demokratisierter zu gestalten.

83 Gemeint sind hier von der Institution beauftragte Akteur*innen, die auf das Thema »Diversity« spezialisiert sind.

appropriate and fair assessments of both cognitive and non-cognitive aspects of learning, such as creativity, critical thinking, persistence, adaptability and global citizenship.«
UNESCO (2014): UNESCO Education Strategy 2014 – 2021, S. 43.

»While GCE has been applied in different ways in different contexts, regions and communities, it has a number of common elements, which include fostering in learners:[…]
- cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multiperspective approach that recognizes the different dimensions, perspectives and angles of issues; […]«
UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the 21st century, S. 9.

»Global citizenship education aims to enable learners to: […]
- develop and apply critical skills for civic literacy, e.g. critical inquiry, information technology, media literacy, critical thinking, decision-making, problem solving, negotiation, peace building and personal and social responsibility; […]«
UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, S. 16.

»Curricula need to ensure that all children and young people learn not just foundation skills, but also transferable skills such as critical thinking, problem solving, advocacy and conflict resolution, to help them become responsible global citizens […].«
UNESCO (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives, S. 43.

»Support education initiatives that represent a broad definition of learning, beyond literacy and numeracy, to include global citizenship, critical thinking and other life skills required for individuals to be effective participants in the local, national and global political and economic arenas.«
GCfE (2015): Education Aid Watch 2015, S. 50.

»Cognitive domain: Learners acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national, and local issues, and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations. Learners develop skills for critical thinking and analysis.«
UNESCO (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide, S. 41.

»An effective pedagogy to prevent violent extremism will be comprehensive, allowing students to review all related topics and issues, including the broader political and institutional systems, if they are deemed relevant and useful for deepening students' understanding of the subject. The purpose of such a broad review is to encourage students to develop their critical thinking skills, in order to understand the complexity of political and institutional phenomena and their intricate dynamics.«

UNESCO (2017): Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers, S. 66.

Critical thinking wird im transnationalen Diskurs globaler Bildungsbestrebungen von Akteur*innen verschiedenster Handlungsebenen und Zuständigkeiten wiederkehrend als wesentlich zu erlernender *skill* artikuliert. Damit sticht *critical thinking* unter der Vielzahl der *skills,* die zur Bewältigung der Globalisierungsherausforderungen erlernt werden sollen, in besonderem Maße heraus. Das Element *critical thinking* gewährleistet einer Vielzahl unterschiedlicher im transnationalen Raum platzierter Sprecher*innenpositionen – UNESCO, *GCfE*, Bildungspraktiker*innen im Globalen Süden[84] – sich miteinander in Beziehung zu setzen, da *critical thinking* als Lernziel eine gemeinsame Subjektposition ermöglicht. *Critical thinking* wird im Diskurs artikulativ dem *kognitiven* Lernbereich zugeordnet, da Denken in einem engen Zusammenspiel mit den anderen Kompetenzen »Wissen« und »Verstehen« steht. Laut bell hooks beinhaltet *critical thinking* den Anspruch das Wer, Was, Wann, Wo sowie das Wie der Dinge verstehen zu wollen, um dann dieses Wissen für eine feinere Analyse und Bewertung des Gegenstandes zu nutzen, mit dem Ziel ihn zu verbessern (hooks 2010: 9).

Vanessa Andreotti hat jedoch auf die pädagogischen Fallstricke und Herausforderungen hingewiesen, welche mit Aufgaben, wie das Lernziel *critical thinking* im Rahmen von Bildungsprozessen herauszubilden zu wollen, einhergehen, weshalb die unterschiedlichen Schlussfolgerungen, die sich daraus ergeben, in Betracht gezogen werden sollten. So wird zunächst daran ansetzenden Bildungsbestrebungen immer wieder vorgeworfen entweder »indoktrinierend« oder »paralysierend« zu wirken (Andreotti 2014b: 37). Für »indoktrinierend« gehalten wird die Herausbildung *kritischer Formen des Denkens* gegenüber den Lernenden insbesondere dann, »when a specific critical analysis of injustice and position on justice are presented as the only morally justifiable path.« (ebd.: 38) Als »paralysierend« wahrgenommen wird der Versuch der Herausbildung von *critical thinking* wiederum, »when it emphasizes a multiplicity of perspectives, the limits of knowledge and the complexity and context dependency of positions on justice.« (ebd.: 38)

Es ist nach Andreotti deshalb für Bildungsstrukturen und Lehrende, die Lernziele wie *critical thinking* hervorbringen wollen wichtig, die spezifischen Möglichkeiten der Verbindungen zwischen »Denken und Handeln« in den Blick zu bekommen, denn es stehen mindestens vier verschiedene Möglichkeiten, diese beiden im Rahmen von

84 *»This article argues that development education is often framed in an African context within notions of national citizenship designed to engender support for public institutions and policies rather than develop critical thinking skills. This limited concept and application of development education often results in public apathy and disengagement from participation in community, national and global development initiatives. […] In the public sector of African countries, however, DE is often framed in notions of national citizenship, embodied in public institutions with mandates to whip up citizens' sense of patriotism, promote citizen participation in electoral processes, community voluntarism and payment of taxes. The missing dimension of DE as implemented in African countries, compared to DE as conceptualised and practiced in Europe, is the critical dimension on development issues that underpin global poverty and injustice. Such DE efforts are often aimed at engendering interest and actions in civic engagements and political participation at both the local and global levels to foster social justice.«* (Eten 2015b: 136f)

Bildungsprozessen zu verbinden, zur Verfügung. Aus jeder Möglichkeit resultieren verschiedene Konsequenzen für die Bildungsprozesse und Handlungsoptionen mit unterschiedlichen Auswirkungen. Die erste Möglichkeit beschreibt sie als »think as I do, do as I say, there is only one right answer.« (ebd.: 38) Nach Andreotti drückt sich diese Möglichkeit zumeist in der Bestrebung nach der Ausbildung einer »moralischen Verpflichtung« auf Seiten der Lernenden aus, durch »Wohltätigkeit« und »Expert*innentum« denjenigen, denen es an Bildung, Technologie und einer richtigen Arbeitseinstellung mangelt, helfen zu wollen. Die zweite Möglichkeit beschreibt sie als »think for yourself and choose responsibly what to do, but there is only one right answer« (ebd.: 38). Diese äußert sich in der Lehrhaltung bei den Lernenden die Suche nach angeblichen »unparteiischen, objektiven Informationen« für die Konstruktion ihrer Argumente zu stärken. Im Bildungsprozess wird hier »rationales und wissenschaftliches Denken« als der einzige Weg dargestellt, eine »gerechtere« Welt zu erreichen (ebd.: 38). Die dritte Bildungsmöglichkeit in dem Zusammenhang lässt sich nach Andreotti als »answers are context dependent, but in my class, you should think as I do and do as I say« (ebd.: 38) beschreiben. Dies zeigt sich in tendenziell »indoktrinären«[85] Lehrbestrebungen, die aufgrund der seltenen Perspektiven der »Unterdrückten« in den Bildungsmaterialien, da die Bildungsmaterialien meist von den »Gewinner*innen« erzählen, in der Lehrpraxis wiederum den Lernenden die Perspektiven der »Unterdrückten« vermitteln, so dass die Lernenden das »Verlangen« entwickeln für »Gerechtigkeit« zu kämpfen. Die vierte und letzte Möglichkeit, die zur Verbindung von Denken und Handeln im Zuge von Bildungsprozessen zur Verfügung steht, lässt sich laut Andreotti als »answers are context dependent, you should learn to think for yourself and choose responsibly what to do« (ebd.: 38) bezeichnen. Sie richtet ihre Bildungsbestrebungen an dem Anspruch aus, verschiedene Perspektiven auf jedes Thema sichtbar werden zu lassen, die sozialen, kulturellen und historischen Prozesse, welche den Themen zugrunde liegen, aufzuzeigen sowie den Lernenden bewusst zu machen, dass was auch immer für eine Wahl sie treffen, diese systemische Auswirkungen haben wird (ebd.: 38). Bell hooks spricht vor diesem Horizont auch von einem *critical thinking*, welches auch das Selbst mit in die Betrachtung, Bewertung und Verbesserung – in die Problemlösung – mit einbezieht. Es handelt sich um ein »thinking about thinking« dessen Art des Denkens immer auch ein interaktiver Prozess ist und die Teilhabe aller in den Bildungsprozess involvierten – Lehrenden und Lernenden – zugleich umfasst. Mit diesem Anspruch geht eine fortlaufende »radikale Offenheit« einher, gegenüber über dem, was wir nicht erwarten und bis dahin gewusst haben und damit auch die Erkenntnis, nicht immer Recht haben zu können, da der Gegenstand sich ständig ändert, weshalb Hooks zu der Einsicht kommt (hooks 2010: 9f): »Critical Thinking requires us to use our imagination, seeing things from perspectives other than our own and envisioning the likely consequences of our position.« (Barnet/Bedau o.J. zit.n. Hooks 2010:10) Die Aufgabe der Lehrenden bestehe im Anschluss an den Anspruch der vierten Möglichkeit deshalb darin, Räume für die Lernenden zu öffnen, »to engage with the ethics of global challenges, processes and dilemmas in ways that create a sense of interdependence and responsibility for themselves and towards the world« (Andreotti 2014b: 38).

85 Siehe hierzu auch Spivak 2008a: 56.

Andreotti betont, dass die Entscheidungen, welche Möglichkeit die Lehrenden wählen, immer kontextabhängig sind und dass sie unter bestimmten Umständen ihre Berechtigung haben könnten, jedoch gerade die vierte Möglichkeit immer noch nicht sehr üblich im Bereich GB ist, um »Denken und Handeln« miteinander zu verbinden. Hingegen stellen gerade die erste und zweite Möglichkeit die dominanten Formen dar und wurden vom »Westen« aus über die ganze Welt »exportiert« oder ihr aufgedrückt (ebd.: 39). Das Potenzial von *critical thinking* als ein wesentlich zu fördernder *skill* kann deshalb nur ausgeschöpft werden, wenn kontextsensibel die bisher am meisten verdrängte vierte Möglichkeit stärker in die Formation der hegemonialen Artikulation einfliesst.[86]

Über den Signifikanten *critical thinking* im Diskurs entstehen strategische Möglichkeiten der Demokratisierung im Sinne von »negotiations from within« (Andreotti 2011a: 45). Anstatt also GB einseitig als »westliche Institution mit westlichen Werten« zurückzuweisen (ebd.: 45), wird es durch den Einsatz für spezifische Formen der Förderung von *critical thinking* im Raum GB möglich, eine anhaltende Kritik hegemonialer Ausprägungen und Erscheinungsformen GB zu reartikulieren. Die Artikulation von *critical thinking* als eine wesentliche Schlüsselkompetenz GB kann als eine legitime innere Differenz des Diskurses betrachtet werden. Je nach spezifischem hegemonialen Kontext bestehen dadurch Möglichkeiten, neue Ansätze der Herausbildung von Kritik mit in die Bildungsprozesse zu integrieren.

6.4.2 Gegen-hegemoniale narrative Muster

Kritische Gegendiskurse begleiten die diskursive Formation GB seit ihrer Entstehung. Vor allem Interventionen aus Wissenschaft, sozialen Bewegungen und von Nichtregierungsorganisationen prägen die Konstitution des Gegenstandes GB. Verkürzte Annahmen, enthistorisierte Perspektiven, einseitige Darstellungen und Zielgruppen sowie übergangene Positionen stehen dabei im Fokus der Interventionen. Im Folgenden werden die durch die Analyse erarbeiteten gegen-hegemonialen Artikulationen vorgestellt. Auch diese zeichnen sich durch den Umstand aus, dass sie mit gewisser Regelmäßigkeit auftauchen und nicht nur singulär im Diskurs vertreten sind. Im betrachteten Zeitraum liegen die qualitativen Beziehungen zwischen den Elementen damit ebenso in einer musterhaften Wiederholung vor, auch wenn in geringerer Häufigkeit als die hegemonialen. Dabei sind sie jedoch durch den Versuch gekennzeichnet, die angebliche »Vollständigkeit der Identität« bzw. das angeblich allgemeine, universale Interesse des Arbeitsfeldes GB zu durchbrechen und zu verschieben, indem der hegemoniale Diskurs durch ein partikulares Interesse bzw. eine partikulare Perspektive oder Bedeutung supplementiert[87] wird. Die gegen-hegemonialen Artikulationen stehen damit in einem

86 Detailliertere Ausführungen für einen »Kompass«, wie solche »Lernräume« ausgehend von der vierten Möglichkeit tiefergehend strukturiert sein könnten und auf welchen theoretischen Annahmen dieser beruht, finden sich in: (Andreotti 2009).

87 Der Begriff supplementiert bezieht sich hierbei auf die Betrachtungen von Jaques Derrida zum Supplement (Derrida 1983). Hier wird darunter Zusatz und Ersatz gleichermaßen verstanden: »In der ersten Bedeutung ist es ein Zusatz, der zu etwas hinzugefügt wird, was schon in sich vollständig ist. In der zweiten, eng damit verbundenen Bedeutung kompensiert das Supplement als Zufügung einen Mangel in etwas, das als vollständig gilt.« (Motakef 2014: 395)

spannungsgeladenen Verhältnis mit der hegemonial räumlich und temporär fixierten Formation GB, weshalb sie zumeist von weniger mächtigen gesellschaftlichen Kräften getragen werden. Gegen-hegemoniale Artikulationen weisen damit einen geringeren Grad an Sedimentation in gesellschaftlich relevanten Institutionen auf.

a) Narratives Muster: Gegenüberstellung zwischen ›soft versus critical‹ in Bezug auf Varianten der GB

»*We reflect on the dominant development discourses that have informed the conversations between authors over the past decade. The most influential discussions include the ›soft versus critical‹ analysis of global citizenship education presented by Andreotti in 2006. This article has framed important discussions on how development education has responded to the interconnected global challenges of neoliberalism and environmental sustainability. There has been a vibrant debate about how we engage with political power and retain the radical origins and transformative goals of development education.*«
Su-ming Khoo and Stephen McCloskey (2015): Reflections and Projections: Policy and Practice Ten Years On, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 2.

»*[…] exploring the interconnection between local and global issues is seen as a prerequisite of ›critical‹ forms of citizenship education (Bryan and Bracken, 2011). Ideas of interdependence move beyond what Andreotti (2006) defines as the ›soft‹ forms of GCE and equal interconnection, to consider the critical aspects of GCE, as asymmetrical relationships connected to globalisation and military action.*«
Benjamin Mallon (2018): Illuminating the Exploration of Conflict through the Lens of Global Citizenship Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 27, S. 49.

»*[A]s Murphy (2011: 52) found in her research with development educators in Ireland, ›participants are challenged by the charity model of development that underpins their respective NGOs operations, and ›the hardest thing is to challenge the NGO you're working in‹. This is further hindered by the lack of a firm and unified identity or positioning of the development education sector (Bourn, 2011), wavering between ›soft‹ and ›critical‹ approaches (Andreotti, 2006), often opting for ›safe‹ DE which just pays ›lip service to global justice‹ (Murphy, 2011: 53–54) and leaves ›the sector vulnerable to politicization and unable to challenge dominant ideas‹ (Khoo, 2011: 4).*«
Tobias Troll and Amy Skinner/2013): Catalysing the ›Shadow Spaces‹: Challenging Development Discourse from within the DEEEP Project, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2013, Nr. 17, S. 93.

»*I have argued that while development education may be strong on advocating alternatives and on addressing structures of inequality, it has been weak on interrogating the assumptions it often employs (Dillon, 2003). In prioritising this focus on the assumptions which underlie the questions asked in surveys of attitudes, I support Andreotti's call for a ›critical‹ as opposed to ›soft‹*

approach to global citizenship education and the criticality she associates with ›critical literacy‹ (2014). It is clear that the surveys analysed here are strong on the replication of modernist and paternalistic assumptions but weak on criticality.«
Eilish Dillon (2015): What Questions are We Asking? Challenges for Development Education from a Discourse Analysis of National Surveys on Attitudes to Development in Ireland, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 54.

»*Beyond definition however is the more important discussion around vision, values and identity. In recent years articles by McCloskey (2011), Storey (2011) and Khoo (2011) among many others, have raised the need to move beyond the ›soft‹ versions of development education (defined as the so called five ›Fs‹ of food, fashion, festivals, flags and fundraising) by adopting ›a more overtly political role in society‹ (McCloskey, 2011: 46), by tackling ›divisive‹ and ›conflictual‹ issues at local level such as Irish debt and the Shell to Sea campaign (Storey, 2011: 86) and by starting a debate about ›what Development Education means‹ by examining the extent to which its practices and questioning are challenging dominant education thinking (Khoo, 2011).«*
Michael Doorly (2015): The Development Education Sector in Ireland a Decade on from the ›Kenny Report‹: Time to Finish the Job?, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 116.

»*This raised the question of whether, as a development educator practicing within a formal education system, I am able to stimulate climate change action which extends beyond the technological and financially incentivised. Despite taking small individual steps towards overcoming the ›soft‹ DE approaches that limit the possibilities of transformative actions (Andreotti, 2006; Bryan & Bracken, 2011) a key challenge to exploring action which goes beyond the technological fix was the limitations of time. The overcrowded ITE curriculum has already been recognised as leaving little time for critical DE (Bryan & Bracken, 2012), and with such constraints, I felt that creating opportunities for the action-related learning remained an ongoing challenge throughout my CCE practice. Making space for aspects of climate change education which addresses the need for collective action is essential.«*
Benjamin Mallon (2015): A Development Education Perspective on the Challenges and Possibilities of Climate Change in Initial Teacher Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 142.

»*The charitable approach expressed by many school leaders enabled greater distancing and an aspirational stance rather than active involvement in development education. It implies a softer approach that neglects the complex culpability of the global North and dilutes the critical capacity of development education […].«*
Brendan Doggett, Bernie Grummell and Angela Rickard (2016): Opportunities and Obstacles: How School Leaders View Development Education in Irish Post-Primary Schools, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 47.

> *»what is the nature of the GCE or ESD that is being mainstreamed? Andreotti (2006: 46–48) set out a framework comparing ›soft‹ versus ›critical‹ citizenship education, where in the soft approach, the potential benefits of GCE are ›greater awareness of some of the problems, support for campaigns, greater motivation to help/do something, and feel good factor‹ and in the critical approach, the potential benefits are ›independent/critical thinking and more informed, responsible and ethical action‹. Mainstreaming ›critical‹ GCE would be a much more challenging and meaningful undertaking than mainstreaming ›soft‹ GCE, and this distinction somehow needs to be captured in the indicator.«*
> Susan Gallwey (2016): Capturing Transformative Change in Education: The Challenge of Tracking Progress towards SDG Target 4.7., in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 130.

Seit Vanessa Andreottis Essay »Soft versus critical global citizenship education«[88] (Andreotti 2006a) ist die Oppositionsbildung zwischen *soft vs. critical* Varianten GB zu einem der wirkmächtigsten Schauplätze gegen-hegemonialer Interventionen im Diskurs geworden. In den darauf folgenden Jahren ist diese Oppositionsbildung im Diskurs vielfach rezipiert, auf andere Elemente ausgeweitet und gestützt worden. Die Oppositionsbildung *soft vs. critical* innerhalb des Diskurses verweist auf ein strategisches Engagement im Feld GB, welches nach Spivak als »negotiations from within« bezeichnet werden kann (Andreotti 2011a: 45). Anstatt die Konzepte der hegemonialen Artikulationen abzulehnen, werden wichtige Momente des Diskurses aufgegriffen und mithilfe der *Logik der Differenz* zweigeteilt, um Oppositionen im »Innen« zu konstituieren. Dieser diskursiv-strategische Einsatz verweist im Feld GB auf die Möglichkeit der Politisierung und kritischen Reartikulation in Abgrenzung zu *soften,* die dominanten Strukturen stützenden Varianten GB. Die Artikulation dieser Opposition im Innern GB greift die Dynamik, die der hegemoniale Diskurs bereits entfacht hat, auf und nutzt diese zur Sichtbarmachung und Stärkung gegen-hegemonialer Elemente in der Formation GB. Diese von Andreotti offengelegte Differenz ist im Diskurs GB in verschiedensten Bereichen – von Schule, Lehrer*innenbildung, Arbeit von NGOs etc. – häufig reartikuliert worden.

88 Damit globale Themen angemessen verstanden werden können, müssen die Lernenden oftmals die Kompetenz aufweisen, so Andreotti, »to examine a complex web of cultural and material […] processes and contexts [on local and global levels]« (Andreotti 2006a: 41). Kritische GB sollte deshalb den Anspruch verfolgen »[the] development of skills of critical engagement and reflexivity: the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners« zu fördern (ebd.: 49). Kritisches Denken und Handeln wird hier als etwas gesehen, das den Lernenden erlaubt, nicht zwischen »Gut« und »Böse« zu unterscheiden, sondern »to understand the origins of assumptions and implications.« (ebd.: 49) Im Gegensatz dazu zeichnen sich »softe« Ansätze durch einen Mangel eines kritischen Verständnisses aus, da sie eher dazu tendieren, den Lernenden vorzuschreiben, was sie denken und tun sollen und Mythen weiterführen, die die bestehenden Machtverhältnisse und Gewalt gegenüber den marginalisierten Gruppen, insbesondere des Globalen Südens, aufrechterhalten. Die als universal gesetzten Grundannahmen und Vorstellungen des »Guten« werden nicht hinterfragt, weshalb die Tendenz besteht, Bildung in Form einer »Zivilisierungsmission« zu fördern (Andreotti 2006a: 44ff).

b) Narratives Muster: Die fortdauernde ›imperiale und koloniale Gewalt‹ im Rahmen einer Globalen Bildung führt zur Reproduktion von (imperialer und kolonialer) Gewalt und verhindert die vollständige Verwirklichung von ›citizenship‹, ›sustainability‹ und ›skills‹ und weiteren ›competencies‹ in globaler Orientierung

»*From this perspective, we need to de-center our self-importance, in order to recognize the harm that our delusions of superiority have created. We need to re-activate and calibrate the vital compass in our neurobiology towards sensing that we are entangled with (and within) the land's metabolism. We need to center the Earth as a (literal) common ground where new forms of co-existence and political cultures can emerge (assisted by human and non-human forms of metabolic intelligence). […] our educational proposal is about attempting something that is somewhat counter-intuitive. We are trying to create spaces where people can have difficult conversations without relationships falling apart and engage in challenging and uncomfortable processes of re-allocating (colonial) desires non-coercively. This is about learning to compost individual and collective shit together with ›radical tenderness‹.*«
Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide, S. 21f.

»*Children in this country [Ghana] are receiving virtually no education. Even in the so-called private schools, where they are paying so much, the children are taught extraneous things and in the end don't receive a good education. The teacher-student relationship is poor, affecting teaching and learning. Religion and religious practices interfere with education to a large extent. Remuneration and other support is poor in state-sponsored schools. The boarding school system is a major problem in senior high schools. No education system in an advanced country centres its secondary education on boarding. They brought it from England, the colonial masters. Those public boarding schools are all completely private in England today. The state schools are day schools. How can you have the teenage children of an entire country housed in boarding schools? Unless we do something about that, there will be no significant improvement in the country's education system.*«
Ama Ata Aidoo (2017): »Nobody could tell me writing was a man's job«, in: Adult Education and Development: Inclusion and Diversity, Jg. 2017, Nr. 84, S. 42f.

»*The fundamental problem for curriculum is the coloniality of knowledge – a result of a 500 year-old global structure of imperial power, which operated unequal appropriations of knowledge, and marginalised non-imperial knowledges (Quijano, 2000; Hountondji, 1997; Connell, 2016). Education, especially higher education consolidates and replays coloniality through academic privilege, reproducing injustices of wealth, gender, race and language. Connell argues that neoliberalism and transnational capitalism do not displace these injustices and indeed further exacerbate them […]*«
Su-ming Khoo (2017): Engaging Development and Human Rights Curriculum in Higher Education, in the Neoliberal Twilight Zone, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2017, Nr. 25, S. 44f.

»One of the lasting impacts of historical colonialism is that it established relations between the colonisers and the colonised (Amighetti and Nuti, 2016). These colonial relations flourished through migration to and from the colonies and the metropoles, and have persisted into modern times to give shape to the pattern of migration flows in Africa today (Amersfoort, 2008; Black et al., 2004 Castles, 2000). Migratory flows therefore follow the pattern of pre-existent historical and socio-economic links between originating and sending countries (Castles, 2000), coupled with other factors such as geographical nearness and economic prospects in destination countries (Amersfoort, 2008).«
Simon Eten (2017): The Role of Development Education in Highlighting the Realities and Challenging the Myths of Migration from the Global South to the Global North, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2017, Nr. 24, S. 56.

»we consider the problems to be rooted in an ontological challenge of being (i.e. the call to address how we exist in relation to each other and the planet). From this educational orientation, the problem lies in the universalisation of the modern/colonial imaginary restricting ecological, cognitive, affective, relational, and economic possibilities. This orientation draws attention to how education within this imaginary has both invisibilised the violences that subsidise modernity, and masked modernity's inherent unsustainability. The modern/colonial approach to education has supported cognitive, affective, and relational economies that have left us unprepared and unwilling to address our complicity in systemic harm, or face the magnitude of the problems that we have ahead of us.«
Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Ali Sutherland, Karen Pashby, Rene Susa, Sarah Amsler, Gesturing Decolonial Futures Collective (2018): Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 26, S. 10f.

»In Representations of Global Poverty, Nandita Dogra describes how the›construction and maintenance of »difference« between »us« and »them« or »the West« and »non-West«/»East«/»Orient«« informs ongoing colonial discourse and continues ›to linger and inform the ways of seeing and representing »Other« cultures«« (2014: 12). Dogra extends her argument to include the ›whole history of colonial imagery that did infantilise the non-West (McClintock, 1995; Mudimbe, 1988; Shohat and Stam, 1994)‹, primarily through ›the use of children as symbols‹ (Dogra, 2014: 38), and ›the representation of the Third World as a child in need of adult guidance‹ (Nandy 1983, cited in Escobar, 1995: 30). This representation involves contradictory associations, including innocence, neediness, paternalism, helplessness, dependency, ignorance and underdevelopment.«
Lizzie Downes (2016): The Visual Representation of Global Development Issues in a Higher Education Environment: Perception, Interpretation and Replication, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 19.

»The critiques of voluntourism include the reinforcement of colonialist stereotypes and a simplistic understanding of development issues, giving young people the view that they have the skills and right to be the›solution‹ to the problems of the›needy‹ Third World (Simpson, 2004, 2005)«

Rachel J. Wilde (2016): ›Plugging Gaps, Taking Action‹: Conceptions of Global Citizenship in Gap Year Volunteering, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2016, Nr. 23, S. 70f.

»*The consequences of African colonialism included educational policies and systems that were largely focused on ensuring citizens' unquestioning allegiance to the state for nation-building (Okoth and Ayango, 2014). It is this post-colonial agenda of citizenship education that still underpins DE activities in most African countries today, driven mainly by public sector institutions.*«
Simon Eten: The Prospects of Development education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 140.

»*A criticism levelled against global citizenship is that it can lead to a neglect of participation in local and national development efforts (Chandler, 2004). A similar criticism is that GCE works against national patriotism and that efforts to promote global citizenship will undermine citizenship conferred by the nation-state (Rapoport, 2009). These fears may well be justified given the inequalities and injustices associated with globalisation in developing countries (Birdsall, 2006). In that light, GCE is suspected of harbouring elements of a neocolonial, imperialist and expansionist agenda to perpetuate an unjust global economic system for the Western world (Andreotti and de Souza, 2012; Pashby, 2012).*«
Simon Eten: The Prospects of Development education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 146.

»*I would say that indeed some neo-colonialism is still evident in the relationship between the southern and the northern hemisphere. But this system can no longer work if we want real and sustainable economic development for all countries of this world. It has to change. We have to change our perspective on how we partner with each other. We have to collaborate eye-to-eye with each other, in dialogue on a par to discuss which concepts really work. The West does not always have the solution for the issues of the southern hemisphere. The West has to learn humility. I always say: »Do not give us fish. Do not teach us how to fish. Ask us if we eat fish!« Only when this question has been answered can we make a decision on whether to discuss fish or not. We can then together determine the direction of the dialogue.*«
Auma Obama (2013): Do not give us fish. Do not teach us how to fish. Ask us if we eat fish!, in: Adult Education and Development: Post-2015, Jg. 2013, Nr. 80, S. 12.

»*Our decolonial perspective is informed and inspired by Indigenous analyses and practices that affirm that our current global problems are not related to a lack of knowledge, but to an inherently violent modern-colonial habit of being. Three clusters of illusions drive this habit of being:*
· illusions related to separation (from land, other beings and each other) and superiority – denial of entanglement;
· illusions related to human centeredness, merit and innocence – denial of systemic violence and complicity in harm;

> *· illusions related to linear progress and the possibility of continuity – denial of the limits of the planet.«*
> Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide, S. 3.

Durch pädagogische Aktivist*innen aus den verschiedenen Enden der Welt, wird in mehreren Texten die Verknüpfung zwischen den Bestrebungen GB und den Verstrickungen GB mit den fortdauernden Effekten des Kolonialismus in den Texten hergestellt. Die bis heute andauernde *imperiale und koloniale Macht und Gewalt* in den globalen Bildungsbestrebungen führt zur Reproduktion historischer *Gewalt* und verhindert die Verwirklichung von *sustainability* und *citizenship* in globaler Orientierung. Im Rahmen des narrativen Musters wird das Fortdauern *imperialer* und *kolonialer Gewalt und Macht* in den Bestrebungen der Bildung im Globalen Norden wie im Globalen Süden in seinen symbolischen wie auch materiellen Effekten, in seiner sozialen, kulturellen, ökologischen, kognitiven, affektiven und ökonomischen Dimension problematisiert.

So wird in den kritischen Texten zur GB für Menschen die im Globalen Norden ausgebildet wurden, oftmals die fehlende Komplexität, mit der lokale und globale Prozesse und Kontexte angegangen werden mit einem fortdauernden kolonialen Erbe gleichgesetzt, da dies die Bedingungen einer neuen »Zivilisierungsmission« unterstützt. Durch unterkomplexe Darstellungen, so argumentiert z.B. Andreotti, besteht die Gefahr, dass die Überzeugungen und Mythen privilegierter Personen als universal gesetzt werden, wodurch die Gefahr besteht, dass die *Macht*beziehungen und *Gewalt* ähnlich der Kolonialzeit reproduziert werde.[89] In den kritischen Texten werden dabei nicht nur koloniale Verstrickungen der Bildungsprozesse problematisiert, in denen eine direkte Unterwerfung von Menschen erkennbar ist, sondern sie werden breiter gefasst, in dem auch diejenigen Prozesse, in denen »die Objektivierung der Erde als Besitz« und die »Trennung der Menschen von Land/Natur, menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen« unproblematisiert und unherausgefordert bleibt,[90] als Effekt *kolonialer Gewalt und Macht* benannt werden. Anders gesagt sind es die »existierenden Beziehungen zueinander und zum Planeten«, die im Gegendiskurs problematisiert werden und die Orientierung für gegen-hegemoniale Bildungsbetrebungen formen. Die Ursache für all die Probleme wird als »Universalisierung des modern/kolonialen Vorstellungsraums« bezeichnet, der die »ökologischen, kognitiven, affektiven, relationalen und ökonomischen Mög-

89 *»In order to understand global issues, a complex web of cultural and material local/global processes and contexts needs to be examined and unpacked. My argument is that if we fail to do that in global citizenship education, we may end up promoting a new ›civilising mission‹ as the slogan for a generation who take up the ›burden‹ of saving/educating/civilising the world. This generation, encouraged and motivated to ›make a difference‹, will then project their beliefs and myths as universal and reproduce power relations and violence similar to those in colonial times. How can we design educational processes that move learners away from this tendency?«* (Andreotti 2006a: 41)

90 *»Our understanding of colonialism emphasizes that it starts before the subjugation of peoples. Colonialism starts with the objectification of the Earth as property and the separation of humans from the land/nature, from other-than-human beings and from each other. This imposed sense of separability is the basis of all other hierarchies and forms of subjugation and exploitation between species, peoples, and cultures.«* (GTDFC 2019: 21f)

lichkeiten« begrenze.[91] Deshalb besteht die Aufgabe von Bildungsprozessen im globalen Kontext darin, die unsichtbar gemachten Formen der *(imperialen und kolonialen) Gewalt* des modernen bzw. kolonialen Ansatzes und die von ihr verschleierte inhärente *Unsustainability* in den vielfältigen Dimensionen sichtbar zu machen, da sonst die »Komplizenschaft mit systemisch bedingten Beschädigungen« von Mensch und Natur sowie das »Ausmaß der Probleme vor uns« unadressiert bleiben.[92]

Neben einer »gestatteten Ignoranz« und einem »Überlegenheitsdenken«, welches sich durch die hegemonialen Strukturen der Globalen Bildung im Globalen Norden verfestigt habe, setzen gegen-hegemoniale Artikulationen zudem darauf, das Fortdauern *kolonialer Gewalt und Macht* im Bildungsbereich ebenso im Globalen Süden mit seinen spezifischen Auswirkungen zu benennen. So arbeiten laut Esteva und Prakash – Vertreter*innen spezifischer Perspektiven des Post-Development – globale Bildungsbestrebungen vor allem gegenüber den »Two-Thirds« im Globalen Süden stetig an ihrer Objektivierung mit, indem sie sie als diejenigen entwerfe, denen es an »Wissen zur Entwicklung« mangele und deshalb an die von Expert*innen festgelegten Normen, welche sich an denen des Globalen Nordens ausrichten, angepasst werden müssten.[93] Zudem wird im Gegendiskurs auch das Fortdauern *kolonialer Gewalt und Macht* im Bildungsbereich problematisiert, welche nach der formalen Unabhängigkeit der Kolonien durch die Eliten in den Postkolonien, wie z.B. in einigen sub-saharischen Ländern, reproduziert wurde. Simon Eten in *P&P* betont, dass das Wissen und die Praktiken bereits bestehender Formen indigener *citizenship* Bildung vor der Kolonialisierung und Unterdrückung durch den »Westen« auch in der postkolonialen Ära weiterhin verhindert wurden, wenn sie nicht in direktem Maße den Eliten diente, da auch die neuen Eliten kein Interesse an einer kritisch-aktiv ausgebildeten Zivilbevölkerung hatten.[94]

---

91 »*[…] we consider the problems to be rooted in an ontological challenge of being (i.e. the call to address how we exist in relation to each other and the planet). From this educational orientation, the problem lies in the universalisation of the modern/colonial imaginary restricting ecological, cognitive, affective, relational, and economic possibilities.*« (Andreotti et al. 2018: 10f)

92 »*This orientation draws attention to how education within this imaginary has both invisibilised the violences that subsidise modernity, and masked modernity's inherent unsustainability. The modern/colonial approach to education has supported cognitive, affective, and relational economies that have left us unprepared and unwilling to address our complicity in systemic harm, or face the magnitude of the problems that we have ahead of us.*« (Andreotti et al. 2018: 10f)

93 »*Redefined a thousand times since 1949, global development still continues to mean that the peoples of the Two-Thirds World need to be like them: the developed women and men. To learn to be developed, the hopes and dreams of the underdeveloped must measure up to expert norms. For the professionals of developed countries already know what it is to be developed and can teach people lacking that knowledge. Their advice changed continually to amend the fabulous failures of every expert strategy imposed upon the masses during the four Development Decades. One advice never changed: Education.*
During colonization or the first phase of their political independence, the 'underdeveloped' countries were the object of diverse educational attempts. In the postwar era of global development, however, universal education became an international obsession for Right and Left, for the progressive or the reactionary.« (Esteva/Prakash 1998: 89)

94 »*Before Africa's colonial contact with the western world, there existed indigenous citizenship education which was collectivist in nature, and aimed at producing ›acceptable and useful‹ individuals in African communities (Mhauli, 2012: 106). It has also been noted by Mhlauli that citizenship education was virtually non-existent in African countries during the colonial era because the colonial project was not aimed at de-*

Dass diese Problematik immer noch in vielen Postkolonien bestand hat, zeigt auch das Beispiel Gayatri Spivaks, wie immer noch durch die lokal-nationalen Bildungsstrukturen die »Diskontinuität« zwischen »kolonialen Subjekten« wie den politischen Funktionären und Eliten und den »ländlichen Armen« – zumeist indigene Gruppen – aufrecht gehalten wird, da dem »indigenen System des Lehrens die soziale Relevanz« entzogen und damit auch das Instrument deaktiviert wurde, um die »Diskontinuität« wieder aufzuheben (Spivak 2008a: 44–47).

Im Rahmen des narrativen Musters werden jedoch nicht nur die Verstrickungen und die Folgen *kolonialer Macht und Gewalt* im Globalen Süden hinsichtlich der Bürger*innenschaftlichkeit und einer Aktivierung der Zivilgesellschaft in globaler Orientierung ins Blickfeld gerückt, sondern auch diejenigen für eine GB im Kontext von *environmental stewardship* und *sustainability*. So wird in der Zeitschrift *AED* die *koloniale Macht und Gewalt* in den gegen-hegemonialen Artikulationen im Rahmen einer Bildung für *sustainability* auch als eine beschrieben, welche in Formen, wie der »Besetzung der Atmosphäre mit Kohlenstoffemissionen, der Schaffung von transgenem Saatgut und der daraus resultierenden Zerstörung der biologischen Vielfalt« fortgesetzt wird (ICAE 2012). Diesen Entwicklungen könne nur entgegen gesteuert werden, wenn das »Prinzip der Sorge« als ein zentrales Element von Macht und einer neuen nachhaltigen Wirtschaft gesetzt wird, da nur so der Erhalt des Lebens und der biologischen Vielfalt und die Schaffung von Bedingungen des Zusammenlebens und Teilens ermöglicht werden kann, bei gleichzeitigem Schutz vor »männlicher Vorherrschaft«. In den Mittelpunkt gerückt wird hierbei die Symbiose zwischen Mensch und Natur sowie die Wichtigkeit des »Ortes selbst als Form der Organisation und des Teilens«, da in ihm ein großes Potenzial für »Perspektiven vom Lokalen zum Globalen« enthalten ist. Eine vom lokalen Ort selbst ausgehende »Sorge« birgt das globale Potenzial, eine Lebens- und Produktionsweise zu entwerfen, die »weder zerstört noch Abfall erzeugt, sondern erneuert und regeneriert, um die Lebensdauer der materiellen Güter zu verlängern.«[95]

Die gegenwärtige »ökologische Krise« wird im Gegendiskurs mit der Forderung eines Wandels der Bildung für *sustainability* verknüpft, in der die »fundierte Kritik des westlichen Modernismus« zentral ist. Die in der kolonialen Ideologie verhaftete Utopie der Moderne von der Konstruktion einer industrialisierten Welt »durch Technologie«

---

veloping a critical citizenry. The immediate postcolonial era therefore did not see any serious widespread efforts to champion citizenship education, except in rare cases where for the purposes of garnering public support and loyalty for military juntas and civilian dictators, there were some forms of political education delivered to the people.« (Eten 2015b: 139)

95 *»It is impossible to consider sustainability without the principle and the ethical value of care, cohabitation, and sharing. And yet, what has been pursued is the colonial undertaking to conquer peoples and their territories, the occupation of the atmosphere by carbon emissions, and the creation of transgenic seeds with the resulting destruction of existing biodiversity. Preserving life and biodiversity is synonymous with caring and, at the same time, with setting the conditions for cohabitation and sharing. We need to save care as a principle of deprivatization of the family and of the male domination within it, and at the same time, to build the principle of care as a central element of power and of the new economy. This latter must be conceived as a symbiosis of human life and nature, and the importance of territories as a form of organization and sharing according to its potential in a local-to-global perspective. Sustainable economy is only possible if it is based on care, and on use that neither destroys nor generates waste but renews and regenerates in order to extend the durability of material goods.«* (ICAE 2012: o.S.)

und die in der Ideologie enthaltenen zerstörerischen Tendenzen gegenüber der Natur sollte von einer »neuen kulturellen Sensibilität«, die den Horizont der neuen Bildungsarbeit bilden sollte, abgelöst werden.[96]

In der Gestalt der gegenwärtigen neoliberalen Globalisierung führt die fortdauernde *koloniale Macht und Gewalt* bis heute dazu, dass das indigene Wissen in den Bildungssystemen in postkolonialen Kontexten, wie dem subsaharischen Afrika nur am Rande vorkommt, obwohl das indigene Wissen oftmals stärker als das Wissen des dominanten Bildungssystems mit den ökologischen Bedingungen vor Ort verbunden ist. Dies verhindert weiterhin die Bemühungen der Umwelterziehung für eine wirksame Anpassung an den Klimawandel.[97]

Indigenes Wissen hätte im Rahmen GB für *sustainable development* im subsaharischen Afrika vor allem als »erfahrungsbasiertes Wissen und durch seine Verbundenheit mit den lokal-ökologischen Bedingungen« der jeweiligen Gesellschaften etwas zu den Bildungspolitiken und -programmen einer »klimabewussten Bürgerschaft« beizutragen. Durch die Entkontextualisierung der Bildungspolitiken und -programme mit ihrer Ausrichtung an »westlich-globalen« Normen und Sichtweisen, was auf die früheren Erfahrungen Afrikas mit der Kolonialherrschaft zurückgeht, bestehe die Marginalisierung indigener Wissensformen weiter fort.[98] Gerade das zur Kolonialzeit geförderte westliche Wissen und die damit verbundenen Lebens- und Produktionsweisen haben dafür gesorgt, dass bis heute ein Ungleichgewicht zwischen afrikanisch-indigenem und westlichem Wissen vorherrscht und bis heute anhält. So werden auch noch heute westliche Curricula im Zuge globaler Bildungsbestrebungen vor allem durch multilaterale Organi-

96 *»This discussion has generated a substantial critique of western modernism, superseding its anthropocentrism and expanding the concept of environment to that of life, and making it a field of ethical and political reflection on new epistemic and philosophical foundations. The construction of an industrialised world 'through technology', as was the utopia of modernism, with its corollaries in colonial ideology and as the dominant predator in nature, is being displaced by a new cultural sensitivity which constitutes the horizon of educational work. It is therefore possible to say that the »ecological crisis« brings a shift in ethical thinking and teaching with it.«* (Vargas 2012: o.S.)

97 *»Africa is one of the regions that bear the harshest effects of climate change, yet its efforts to combat climate change through environmental education are not strongly linked to its ecological conditions. The encounter of Africa with colonialism in the past and the current impacts of globalisation and neoliberalism have kept African indigenous knowledge in the margins of its educational systems, thereby impeding its environmental education efforts for effective climate change adaptation.«* (Eten 2015a: 105)

98 *»Combating climate change is part of a broader global sustainable development agenda (Sathaye, Shukla and Ravindranath, 2006), as can be seen in the inclusion of a climate change goal in the proposed UN Sustainable Development Goals (SDGs) due to be adopted in September 2015 (Picot and Moss, 2014). For climate-related education programmes to be successful in creating a climate-aware citizenry in any society, the indigenous forms of knowledge based on the lived experiences and local ecological conditions of such a society must be incorporated into such programmes (Wiid and Ziervogel, 2012). This important indigenous perspective to environmental education (EE) is notably missing in most African countries, due to the de-contextualised nature of educational policies and programmes, traceable to Africa's past experience with colonial domination (Kayira, 2015), the result of which has been the marginalisation of African IK in contemporary educational policies and programmes […].«* (Eten 2015a: 106)

sationen wie z.B. der Weltbank in postkolonialen Kontexten einfach nachgeahmt, ohne sie mit dem postkolonialen Kontext vor Ort zu verweben.[99]

Die fortwährende Vernachlässigung indigener Wissensformen sei dabei jedoch nicht nur auf das Ungleichgewicht zwischen westlichem und afrikanischem Wissen zurückzuführen, sondern ebenso täten afrikanische Eliten und Professionelle im Bildungssektor wenig in Richtung der Einbindung ländlicher Gemeinden, um ihr indigenes Wissen und ihre Praktiken einzubeziehen, sodass ihre systematische Einbeziehung z.B. durch die Verankerung in Schullehrplänen möglich werden könnte.[100]

Neben den Eliten, welche auch in der postkolonialen Ära weiter mit dem von den Kolonisierer*innen gelernten Stil regierten und so nicht-repressive Demokratisierungsprozesse verunmöglichten, werden in den gegen-hegemonialen Artikulationen auch die Wirkungen der Kultur der Kolonisierer*innen wie z.B. das Bildungsystem auf die indigenen Gruppen benannt. Als Folgen der kolonialen Kultur werden vor allem »beschädigte Selbstverhältnisse auf Seiten der indigenen Gruppen« in den Blick gerückt, die hervorgebracht wurden, wie Selbst-Hass, geringes Selbstwertgefühl und ein fehlender Respekt für die eigene Kultur, was sich in einer gesteigerten psychologischen Abhängigkeit von Anderen niederschlägt. Obwohl formal dekolonisiert, befanden sich die neuen »Citizens« dennoch weiterhin in einer Situation »mentaler Kolonisierung«, da sie unfähig gemacht wurden, »ihre Kreativität zu praktizieren« und sie ohne die *skills* und *competencies* gelassen wurden »ihr Leben selbst zu gestalten«, weshalb sie einem »Materialismus« und »Konsumismus« verfielen.[101]

---

99 »*Odora-Hoppers (2002) has noted that, in colonial times IK [indigenous knowledge] was systematically omitted from history textbooks in African schools, and in their stead, western knowledge and cultures were promoted, a phenomenon that can still be seen in most educational institutions in Africa. Kayira (2015) has also noted that, the impact of colonialism has not only been felt in territorial expansion, but has affected the epistemological foundations of the colonised, and led to a knowledge power imbalance between Africa and the western world, which is further maintained and perpetuated by forces of neoliberalism and globalisation (Shizha, 2010). An examination by Shizha of the school curricula of a number of African countries in relation to content and practice around IK has revealed that, postcolonial curriculum innovations in Africa have been heavily influenced by western countries, and that some of the changes that were introduced ›were a »copycat« of Western curriculum forms‹. These initiatives were carried out as projects promoted and sponsored by western countries and multilateral organisations like the World Bank […].*« (Eten 2015a: 114)

100 »*The persistent neglect of IK [indigenous knowledge] in African educational systems in post-colonial times cannot be entirely blamed on the entrenched knowledge power imbalance between Africa and the west, but also on the fact that, African elites, scholars and education policy makers are doing little to engage rural communities on their indigenous knowledge and practices towards the systemisation and incorporation of these indigenous knowledges and practices into the school curriculum […].*« (Eten 2015a: 116)

101 » *Political, health, education and cultural systems were set up based on the colonisers' culture, and indigenous systems were disregarded as inadequate or non-existent. These systems created a limited sense of who the communities were, leading to experiences of self-hate, low self-esteem and lack of respect for one's own culture and the start of an experience of a peculiar type of psychological dependency on others (Woolman, 2001). When most African countries gained independence in the 1960s, ideologies such as materialism and consumerism were embraced by indigenous peoples, and colonial-style leadership continued, embracing repressive and undemocratic systems and structures which the new leaders had observed and learnt. The citizens considered themselves free and independent, but they were still mentally colonised, still dependent on the former coloniser to provide guidance (Mungazi, 1996). Colonisation, due to its oppressive ways, had rendered the indigenous people incapable of practicing creativity, and had left them without the ability to*

Indigenes Wissen und indigene Praktiken, so Gustavo Esteva und Madhu Suri Prakash, konnten die Kolonialisierung oftmals nur deshalb überdauern, weil sie nicht mehr als Schicksal wahrgenommen wurden, sondern weil diejenigen die Widerstand leisteten, ihre Bemühungen nun darauf konzentrierten, die »Verbesserung ihrer differenzierten Lebensweise in Traditionen zu verankern«. Ihre Traditionen habe sie davor bewahrt, dem »industriellen Ethos« mit seinem Hang die Zukunft zu kontrollieren, zu verfallen.[102]

Im Anschluss an Odora-Hoppers tritt Simon Eten im Medium *P&P* nicht für eine Ersetzung des westlichen Wissens ein, sondern spricht sich vielmehr für eine »Revitalisierung indigenen Wissens in den Schullehrplänen Seite an Seite mit westlichem Wissen« aus, da gerade die Verschränkung verschiedener Wissensformen zahlreiche Vorteile für postkoloniale Bildungskontexte in Bezug auf Fragen des Umweltschutzes haben kann.[103]

Das bewahrte indigene Wissen in den Traditionen ist es nun, welches es in den Bildungspolitiken und -programmen aufzugreifen und mit dem westlichen Wissen zu verweben gelte. Dies funktioniere jedoch nur, wie der gegen-hegemoniale Diskurs in *AED* hervorhebt, wenn ebenso die neo-imperialen Tendenzen einer GB zurückgedrängt würden. Im Gegensatz dazu muss eine »Ökologie des Wissens« angestrebt werden, wozu eine »Anerkennung und Einbeziehung vielfältiger Weisheiten, Lernprozesse, Philosophien, kultureller Praktiken und wirtschaftlicher Beziehungen, die sich für den gemeinschaftlichen Frieden und die Erhaltung der Umwelt einsetzen« gehört, was deshalb dringend auch Wissen, dessen Wurzeln im Globalen Süden liegen, aus all seinen Dimensionen einbeziehen muss.[104]

---

mould their own lives. Colonisation in Africa was built on perceived ideas of the levels of the human race and the place of the African people who, it was felt, needed to be modernized.« (Njiarini 2016: 97)

102 *»Those who could, resisted colonialists and developers, concentrating their efforts on the regeneration of their traditional places and commons. Many others, who lost their traditional commons, struggled to reclaim them in the countryside; or they created new ones in the city. They did not attempt to come back to the condition they had before colonization or development: an obvious impossibility. They rooted their efforts to improve their differentiated ways of life in their traditions; without any longer being able to assume or to understand them as a destiny. Their traditions prevented them from falling under the industrial ethos, with its arrogant presence of controlling the future. They avoided the expectations which come with the assumption of scarcity or of the individual self.«* (Esteva/Prakash 1998: 133)

103 *»It may not be possible or even necessary to call for a replacement of western forms of knowledge in the African school curriculum, as there are obvious and enormous benefits to be gained from western knowledge forms. This article has instead called for IK to be revitalised and to occupy the African school curriculum side by side with western forms of knowledge (Dei, 2002; Muchenje and Goronga, 2013; Odora-Hoppers, 2002) especially for subjects that relate to the protection of the environment.«* (Eten 2015a: 116)

104 *»[…] it is the role of both practitioners and students of adult education to guard against visions and models of GCED constructed as a neo-imperial tool. […] To deter neo-imperial impositions of GCED, we must embrace an »ecology of knowledges« (Santos 2012). This includes the recognition and inclusion of multiple wisdoms, learning, philosophies, culture practices, and economic relationships that strive for communal peace and environmental preservation. […] We think that the significance of a postcolonial understanding of GCED is a concept of global citizenship that does not rely solely on the often untranslatable political traditions of the global North and Eurocentric concepts, practices and institutions, but, encompasses the dynamics of social, economic, and spiritual relationships, organisations and egalitarian formations whose roots are found within the global South.«* (Torres/Dorio 2015: 5f)

GB habe deshalb einen Raum zu öffnen für

> »die Wiedererlangung […] [unsichtbargemachter] Prozesse der Produktion und Valorisierung eines gültigen [mehrschichtigen] Wissens, ob wissenschaftlich oder nicht wissenschaftlich, und […] [den Aufbau von] neuer Beziehungen zwischen verschiedenen Arten von Wissen auf der Grundlage der Praktiken der Klassen und sozialen Gruppen, die auf systematische Weise unter der Unterdrückung und Diskriminierung durch Kapitalismus und Kolonialismus gelitten haben« [Übers. d. Verf.] (Santos 2012 zit.n. Torres/Dorio 2015: 7).

Nur so kann »den neoliberalen kulturellen Einflüssen in der Wirtschaftspolitik« entgegengewirkt werden, da diese zu einer »internationalen moralischen und ethischen Krise« beitragen, »die mit der Kommodifizierung unseres Gefühls der globalen Gemeinschaft, der Materialisierung unserer Verpflichtung gegenüber der Umwelt und der Zertrampelung unserer globalen Gemeingüter« zusammenhängt.[105]

Das Narrative Muster, welches das Fortdauern der *kolonialen Macht und Gewalt* in den globalen Bildungsbestrebungen anprangert, lässt sich auch in den Einsätzen der *Global Campaign for Education* finden, welche sich explizit gegen das »monolinguale« Lehren in der »dominanten nationalen oder internationalen Sprache« (insbesondere in Kontexten des Globalen Südens) als Folge des Kolonialismus richtet. So befinden sich immer noch Millionen von Kindern in Bildungseinrichtungen, die die Sprache, in der gelehrt wird, nicht verstehen können, da diese nicht zu Hause gesprochen wird. Betroffen sind vor allem Kinder in ländlichen Gebieten des Globalen Südens, was zu einer »mangelnden Bildungsqualität, geringen Lese- und Schreibfähigkeiten und einer hohen Abbruchsquote« führt.[106]

---

105 *»Our view of GCED aligns with what Santos (2012) describes as 'the retrieval of new processes of production and valorisation of valid [multiple layers] knowledges, whether scientific or non-scientific, and of new relations among different types of knowledge on the basis of the practices of the classes and social groups that have suffered, in a systematic way, the oppression and discrimination caused by capitalism and colonialism' (p. 51). Providing much needed spaces for epistemologies of the south, GCED must be derived from the gaze of postcolonial theories, to counter neoliberal cultural influences and economic policies that have contributed to an international moral and ethical crisis linked to the commodification of our sense of global community, materialising our commitment to the environment, and trampling our global commons.«* (Torres/Dorio 2015: 7)

106 *»In developing countries, an estimated 221 million children enter the classroom unable to understand the language they are taught in. Many countries teach in the old colonial language, or in a dominant national or international language, which young children do not speak at home. This leaves these children in the impossible position of trying to decipher what they are being taught in an unknown language. Children in remote rural areas, who speak a different language at home, often have the biggest problems in trying to learn the school language – with which they have no contact outside of school. This is a significant contributing factor to poor education quality, low literacy outcomes and high drop-out rates in many countries. It has been estimated that 50 % of the world's out-of-school children live in communities which use a different language to the one used in the local schools.«* (GCfE 2013a: 2)

Diese »Monolingualität der dominanten Sprache«[107] gilt gleichermaßen auch für die Objekte sowie Praktiken der Bildung wie Textbücher, Lernmaterialien und die Unterrichtssprache der Lehrenden. Dies ist speziell in »multilingualen« Ländern mit vielen lokalen bzw. vernakularen Sprachen ein Problem. Es gibt auch immer wieder Fälle in denen die Lehrenden selbst die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen.[108]

Es ist vor allem der afrikanische Kontinent auf dem der Großteil formaler Bildung in einer Fremdsprache stattfindet. Hier sind es immer noch die alten dominanten kolonialen Sprachen, – Französisch, Englisch, Portugiesisch – die die formale Bildung bis heute prägen, obwohl die meisten Menschen diese nicht einmal zu Hause sprechen.[109]

Die Äquivalenzsetzung der Kontexte um die Knotenpunkte *citizenship*, *sustainability* und *skills* im Rahmen einer GB mit dem Element der anhaltenden *kolonialen Macht und Gewalt* erweist sich aus gegen-hegemonialer Strategieperspektive in den diskursiven Kämpfen als besonders wirkmächtig, da sie auf einer »breiten Front« artikuliert wird. In Bezug auf verschiedenste Regionen (Globaler Norden und Globaler Süden) und verschiedenste Momente des Diskurses GB (*climate change*, *citizenship, sustainability, critical thinking, discrimination*), die die hegemoniale Formation prägen, wird auf verschiedensten Ebenen der Zivilgesellschaft und durch einflussreiche pädagogische Aktivist*innen in unterschiedlichen Medien (*AED, P&P, Global Campaign, erweiterte Texte*) das Element einer anhaltenden *kolonialen Macht und Gewalt* im Gegendiskurs verkettet. Die Kritik an *imperialer und kolonialer Macht und Gewalt* im Diskurs der GB ist in den letzten Jahren vor allem durch Vanessa Andreotti und ihre Rezeption postkolonialer Theorie – insbesondere durch ihre Rezeption Gayatri Spivaks – (Andreotti 2006b, 2007, 2012b, 2011a, 2011b, 2014a; Andreotti/de Souza 2012; Stein/Andreotti 2015; Ahenakew et al. 2014), wesentlich vorangebracht worden. Andreotti ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine der wichtigsten Sprecher*innen in dem Bereich und wird vielseitig rezitiert. Bourn stellt fest, dass sie mit ihren Interventionen Programme, Strategien und Politiken weit über Europa und Nordamerika hinaus geprägt hat (Bourn 2015: 28).

Die Artikulation der Momente des Diskurses mit dem Element einer anhaltenden *kolonialen Macht und Gewalt* ermöglicht es wiederum, eines der bestimmenden Elemente

---

107 Exemplarisch für die Inadäquatheit dieser »Monolingualität« einer dominanten Sprache in der Bildung in postkolonialen Staaten wird im Gegendiskurs bspw. Namibia benannt, ein Land welches nach seiner Unabhängigkeit 1990, die englische Sprache zu seiner Nationalsprache erhob, ohne dass Namibia während der Kolonialzeit eine Verbindung dazu hatte oder mehr als nur wenige Bürger*innen diese als Muttersprache gesprochen hätten: »*At independence in 1990, Namibia – a country with 13 local languages – chose English as its main national language, although it had no history of English as a colonial language, and very few citizens spoke it as their first language.*« (GCfE 2013a: 10)

108 »*In far too many countries, the educational basics – textbooks, learning materials and the teacher's language of instruction – are primarily or entirely available only in non-mother-tongue languages. Sometimes, in multilingual countries with many local languages, teachers themselves do not speak the local language which children learn at home, and speak the dominant language. In other cases, the teachers themselves may not be fully proficient in the language of instruction.*« (GCfE 2013a: 3)

109 »*Low quality and achievement in many African schools can be partially related to language. As UNESCO notes: 'Africa is the only continent where the majority of children start school using a foreign language'. Education is almost universally offered in the old colonial languages – French, English or Portuguese – which most young people do not speak at home.*« (GCfE 2013a: 3)

des konstitutiven Außens des hegemonialen Diskurses – das der *Gewalt* – neu zu reartikulieren. Der hegemoniale Diskurs deutet *Gewalt* als eine unmittelbare *Gewalt,* die Formen wie *violent extremism* oder die direkte *discrimination* aufgrund von Merkmalen wie Religion, Geschlecht, Ethnizität etc. kennzeichnet. Hingegen ermöglicht die gegen-hegemoniale Reartikulation von *Gewalt* mit dem Element des Fortdauerns der *kolonialen Macht und Gewalt* ebenso auf die nicht unmittelbar greifbaren historischen und strukturellen Dimensionen der *Gewalt* zu verweisen, die durch die Praxis der Globalen Bildungsbestrebungen wirken. So sind es vor allem auch die »Diskontinuitäten« zwischen den »kolonialen Subjekten«, welche vom Fortdauern *kolonialer Gewalt und Macht* im Globalen Norden wie Süden profitieren, und denjenigen, die bis heute von den Möglichkeiten ihre *Bürgerschaftlichkeit (citizenship)* auszuüben – sei es in Form politischer oder zivilgesellschaftlicher Mitbestimmung – ausgeschlossen sind, weil deren Ausschluss bis heute durch dominante Weisen der Bildung im globalen Kontext reproduziert wird. Die »Doppelgesichtigkeit«, die hier im Kontext der Debatten um *citizenship* in globaler Orientierung zu Tage tritt, ist diejenige der *subalternity [Subalternität],* da die von einer Bildung für *citizenship* in globaler Dimension ausgeschlossenen Subjekte radikaler – da historisch und strukturell –- von *Gewalt* betroffen sind und deren *Gewalt*erfahrungen im Rahmen hegemonialer Formation nicht wirkmächtig benannt, gehört und verstanden und damit adressiert werden können. Der Begriff der *Gewalt,* der so in die diskursive Formation tritt, ist breiter artikuliert, als derjenige der hegemonialen Formation. Hinzu kommt, dass im Zuge des narrativen Musters auch die Probleme des hegemonialen *Nachhaltigkeits*projektes mit seinen *neoimperialen* und *neoliberalen* Tendenzen als Konsequenz seiner Wachtums- und extraktivistischen Fixiertheit sowie seiner strikten Trennung zwischen »Mensch« und »Natur« in den Mittelpunkt gerückt werden und dadurch zunehmend die »Doppelgesichtigkeit« des Leeren Signifikanten *sustainability* in seiner Form der *unsustainability* im diskursiven Raum wahrnehmbar wird, der durch diese Tendenzen gestützt wird.

Schließlich hat das vielfach verkettete Element vom Fortdauern *imperialer* und *kolonialer Gewalt und Macht* in der gegen-hegemonialen Artikulation gute Chancen, dass sich der Alleinanspruch des sich als universal setzenden partikularen Projekts des »Westens« im Bildungsbereich verschieben lässt. Mit der Dislozierung des Alleinanspruchs des »Westens« geht auch die Chance einher die beharrliche Technik-Fixiertheit und das Wachstums-, Fortschritts- und Überlegenheitsdenken unter Zuhilfenahme der Reartikulation vielfältiger Wissensformen und Praktiken – welche noch in Positionen der sozialen Heterogenität gehalten werden – etwas zurückzudrängen, um Raum für Kritik und Alternativen zu öffnen. Die gegen-hegemonialen Bildungsbestrebungen treten den Versuch an, das marginalisierte (indigene) Wissen in die hegemoniale Formation einzuweben, sodass das verdrängte und verschwendete (indigene) Wissen soziale Relevanz für Auseinandersetzungen um hegemoniale Artikulationen der GB erhält.

c) Narratives Muster: Globale Bildung im Kontext von ›citizenship‹ als verantwortliche ›demokratische Aktivierung‹, insbesondere von marginalisierten Gruppen im globalen Süden

» *[…] first, the culture of responsibility is corrupted. The effort is to learn it with patience from below and to keep trying to suture it to the imagined felicitous subject of universal human rights. Second, the education system is a corrupt ruin of the colonial model. The effort is persistently to undo it, to teach the habit of democratic civility. Third, to teach these habits, with responsibility to the corrupted culture, is different from children's indoctrination into nationalism, resistance-talk, identitarianism.*«
Gayatri C. Spivak (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103, Nr. 2/3, S. 563.

»*A critical interculturalism which differentiates itself from functional interculturalism. When one opts for critical interculturalism of a decolonial nature, it is argued that it is not enough to just respect and value cultural and linguistic diversity or create processes of dialogue between people from different cultural traditions as suggested by functional interculturalism, rather one must intervene in the education of citizens and make them capable of creating new economic models, lifestyles and responsible consumption; capable of reconciling private interest with the common good.*«
Alicia Cisneros; Nélida Céspedes (2012): Learning in Rural Schools. An experience made in Ayacucho. Why Develop an Intercultural Bilingual Education in Ayacucho?, in: Adult Education and Development, Jg. 2012, Nr. 78.

»*The Popular Education Programme (PEP) must be viewed against the background of extreme inequalities and the legacy of apartheid. It works in poor working class areas where almost all the participants are unemployed. Their economic, social, political status is a constant stress that impacts directly their attempts to learn, to organise and to mobilise others in their communities. The majority are women and youth who are caught in the crossfire of gang and substance abuse related violence.[…] Popular education is education for action; it is informed by clear political purpose in the interests of socially, economically and politically oppressed people. To begin with, it works to develop people's socio-historical knowledge and consciousness so that they are better able to participate in and contribute to establishing a democratic society.*«
Astrid von Kotze (2014): Community learning in South Africa – Astrid von Kotze, in: Adult Education and Development, Jg. 2014, Nr. 81, S. 94f.

»*One notable effect of informal power and politics on governance in Africa is that it weakens the interest and ability of the citizenry to demand good and accountable governance from people in power, with whom they may have familial relations. Citizenship education policies and programmes targeted at both school and community audiences must therefore take cognisance of the neopatrimonial influences of African cultures on governance, and find constructive ways of raising awareness and engendering action among the citizenry to check informal power influences that negatively impact on democratic governance and impede development (Cammack, 2007).*«

Simon Eten: The Prospects of Development Education in African Countries: Building A Critical Mass of Citizenry For Civic Engagement, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 144.

»*Adult education can build stronger communities by helping to build social capital, encouraging community activism, and strengthening democratic processes that lend communities a voice. There is a link between social capital, participation in educational activity and representative government. Critical pedagogy and the dialogue of learning emphasise the link between adult learning and the learners' lived experiences. This connects learning and political activity so that adult education programmes have the potential for community impact. This is particularly relevant in our modern, globalised world.*«
Carolyn Johnstone (2018): How to develop resilient people in stronger communities, in: Adult Education and Development, Jg. 2018, Nr. 85, S. 30.

Im Gegendiskurs wird im Rahmen des narrativen Musters oftmals in Bezug auf Bildung im Kontext des Knotenpunkts *citizenship* hervorgehoben, dass die bisherigen globalen Bildungsbestrebungen »korrupt« (Spivak 2004: 563), rein »funktional« (Cisneros/Céspedes 2012: o.S.), »oberflächlich« (Foaleng),[110] »schlecht vorbereitet« (Stein),[111] »gescheitert« (Khoo)[112] oder »neo-patrimonial beeinflusst« (Eten 2015b: 144) sind. In den kritischen Texten wird diesen Problematiken in den Bildungsstrukturen in Form eines narrativen Musters, die Forderung nach einer *verantwortlichen demokratischen Aktivierung*, insbesondere von marginalisierten Gruppen im Globalen Süden durch Bildung im Kontext von *citizenship* gegenübergestellt. Diese Strategie hat zum Ziel »demokratische Gewohnheiten« (Spivak 2004: 559) bei den Lernenden herauszubilden, so dass sie befähigt werden die vielfältigen gesellschaftlichen Bereiche der Lebens- und Produktionsweisen (Ökonomie, Kultur, Bildung, Politik etc.) mitzubestimmen und zu beeinflussen, damit die privaten partikularen Interessen der herrschenden Strukturen mit den Interessen einer breiten aktiven Zivilgesellschaft mit starkem Bezug nach »unten«, abgestimmt werden müssen (s. oben Cisneros/Céspedes 2012: o.S.). Zur Ermöglichung dieser Herausforderung wird im Rahmen des narrativen Musters eine

110 »*We believe that the citizenship education announced by Cameroon will render the youth critical and more accountable; attitudes that will enable them in the future to enter global citizenship. But this will require a better reform of the education system than the superficial ones we know from the past […].*« (Foaleng 2015: 21f)

111 »*As Bauman (2001) notes, the kind of learning that is necessary for today's world is›a kind of learning which our inherited educational institutions, born and matured within the modern ordering bustle, are ill-prepared to handle‹ (127). If we fail to make our education responsive to shifting contexts and thus, fail to adequately prepare young people for the complex, unequal world they will inherit, they might simply take what is most convenient, useful, and gratifying from different, often-conflicting knowledge traditions and authorities, with little consideration of the context from which that knowledge has emerged, its implications, and the incommensurabilities between them.*« (Stein 2018: 5)

112 »*The Zapatistas' ›pedagogical revolution‹ created a new focus and momentum for social struggles across Latin America, connecting the critiques of failing state education systems and the search for alternatives to a wider set of social actors looking to education to create spaces for development alternatives, democratisation, and wider social transformation.*« (Khoo/Walsh 2016: 14)

ganze Bandbreite an Subjektpositionen angerufen, die zur Umsetzung erforderlich sind, wie z.B. die Anpassung der globalen Agenden an lokal-regionale Kontexte,[113] wirksame Bildungsmethoden zur demokratischen Aktivierung der Lernenden,[114] Jugendliche und Erwachsene – insbesondere deren Eltern – gleichermaßen bilden, sodass erstere durch letztere nicht blockiert werden,[115] die Bedeutung der Reflexivität der Lehrenden in Bildungsprozessen,[116] Veränderung der Lehrpläne zur gerechteren Gestaltung des Zugangs zur Zivilgesellschaft für marginalisierte Gruppen[117] oder eine angemessenere Lehrer*innenausbildung.[118]

Gleichzeitig werden im Rahmen des narrativen Musters eine Vielzahl von Elementen genannt, die gegenwärtig die angestrebte »*demokratische Aktivierung* marginalisierter Gruppen durch Bildung« erschweren. Hier wären zunächst all jene Machtformationen zu nennen, die als ein Fortdauern *imperialer* und *kolonialer Gewalt und Macht* beschrieben werden können. So wird als Konsequenz dieses Fortdauerns im diskursiven Raum der globalen Bildungbestrebungen zunächst die spezifische »conditionality of inclusion

113 »*[…] for DE and its global citizenship agenda to take root and make inroads in Africa countries, there must be some adjustments made to the methodologies and approach employed in the global North to address the historical, political and socio-cultural context of African countries.*« (Eten 2015b: 147)

114 »*The greatest challenge of the Global debates, local voices course remains the proposed 'activation' of students. What does a full-time student/'global citizen' do to enact her/his 'citizenship for social justice'? In 2011, GC1 student groups designed small interventions, such as a UCT radio station programme on 'war and peace', a cycling 'flashmob' to raise awareness about 'green' forms of transport; a coffee paper cups 'garland of shame' to highlight wasteful consumption. While such interventions may not have had a lasting impact for the GC participants they demonstrated in a small way what is possible, if they work together for social justice!*« (von Kotze/McMillan 2015: 97)

115 »*This seventh goal reflects the desire of Cameroon to prepare today for the citizenship of tomorrow, since citizenship education is required here at school. It is still unclear what the programme would be and especially the educational approaches. Such education would however be in vain if at the same time adults, parents of the students, were not also put into citizenship school, so that they are not a barrier to learning for the young. This is why adult education seems to us here to be equally, if not more, urgent.*« (Foaleng 2015: 21)

116 »*What the educator does or does not do is of great importance in facilitating learning. At the same time, the nature and outcomes of our behaviours as teachers are largely impacted by our intellectual assumptions, beliefs and emotions. Teachers respond to students based on their thoughts, worldview, values and assumptions. Thus, sometimes ›what we think are democratic, respectful ways of treating people can be experienced by them as oppressive and constraining‹ (Brookfield 1995: 1). Reflexivity provides a tool that makes teachers aware of the lenses they wear as they teach and through which they view their classrooms.*« (Barrett 2017: 76)

117 »*The calls for decolonisation are inspired by the intellectual traditions of black consciousness and revolutionary anticolonialism, as they rebel against a narrow, and unrepresentatively white, Eurocentric and metropolitan curriculum that by its very codification as curriculum dismisses and devalues indigenous, black and local knowledges. […] The modernisation narrative of development displaces the responsibility for injustice and the ›colonial wound‹ onto the previously colonised – the black students, who must struggle with proficiency in colonial languages, lack recognition for their identities, histories and cultures and cannot get equal access to civil society.*« (Khoo 2017: 43)

118 »*The trick is to train the teachers by means of such intuitions, uncoercively rearranging their [most often unexamined] desires for specific kinds of futures for the children. […] The hope is that this effort with the teachers will translate into the teaching of these reflexes in the educational method of the children who launch the trainer on the path of the hedgehog. The children are the future electorate. They need to be taught the habits and reflexes of such democratic behavior.*« (Spivak 2004: 558f)

within mainstream institutions« im Raum der Globalen Bildung problematisiert (Stein 2018: 5). Mainstream-Institutionen haben seit kurzem damit begonnen mehr Raum für Differenzen zu schaffen, jedoch ist dieser Raum immer noch sehr begrenzt, da dieser zum einen ausgerichtet bleibe an »einer vermeintlich weißen, nördlichen, mittelständischen, männlichen Normativität« (ebd.: 5) und zum anderen bisher nur Formen der Differenz zuließe, welche den Status quo nicht gefährden. Was also zunächst als ein »substantieller institutioneller Wandel« der Mainstream-Institutionen erscheint, stellt sich im Nachhinein als eine Praxis heraus um Kritik zu neutralisieren, in dem es mit der Intention des Wandels in Erscheinung tritt, aber am Ende mit einem instrumentellen Ansatz gegenüber marginalisierten Gruppen fortfährt, um dominante, eurozentristische Hegemonien zu stabilisieren (Stein 2018: 5f). Eine weitere Konsequenz der andauernden *imperialen* und *kolonialen Macht und Gewalt* spiegelt sich zudem insbesondere in postkolonialen Kontexten auch in Formen wie »neo-patrimonialen Einflüssen und Praktiken« wieder, die immer wieder »Demokratisierungen« blockierten, da diese Machtformation wenig Interesse hat, durch eine Bildung für *citizenship* ermächtigte handlungsfähige »citizens« und »critical agents of change« hervorzubringen, da dadurch die Macht der postkolonialen Eliten, die bis heute vom »Neopatrimonialismus« profitieren, geschwächt werden könnte (Eten 2015b: 144–147). Als dritte Blockade einer verantwortungsvollen demokratischen Aktivierung marginalisierter Gruppen werden im Gegendiskurs die erstarkenden »autoritär ausgerichteten gegen-hegemonialen Strömungen« angeführt, die im Sinne eines »›backlash‹ or reaction to critical perspectives« zunehmend die Mainstream-Institutionen herausfordern und bereits marginalisierte Gruppen verstärkt zum Sündenbock machen. Dies ist eine Tendenz wie Stein zeigt, vor der auch inzwischen bestimmte namhafte Akteur*innen im Feld der GB nicht mehr haltmachen (Stein 2018: 7f).

d) Narratives Muster: ›Demokratische Kontrolle‹ der Globalen Bildung in Abgrenzung zu ihrer ›Profitorientierung‹ und ›Privatisierung‹, insbesondere im Globalen Süden

> »›*Marginalised groups fail to enjoy the bulk of positive impacts and also bear the disproportionate burden of the negative impacts of privatisation.‹ Furthermore, uncontrolled fees demanded by private providers could undermine universal access to education.*«
> UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?, S. 73.

> »*While some private provision may be a necessary stop-gap, this must be part of a coherent plan to (re) build government capacity to provide public education and regulate the education system as a whole. Examples such as Haiti and the Syrian refugee situation show the danger of a proliferation of private providers stepping in to fill gaps – some with humanitarian motives, others more profit-oriented – without strong coordination or regulation in contexts where the government is unable or chronically failing to fulfil its duties of oversight. Problems can include inefficiency arising from poor coordination, significant inequity and some very poor quality, undemocratic decision-making, and exploitative profiteering. Private actors should be cooperating with each other and with the state, as far as possible; there should be processes for citizen consulta-*

tion and oversight even when the state itself is weak; and both donors and private actors should be actively thinking about long-term sustainability and how to support greater state capacity, including dedicating a portion of aid to education in emergencies – both technical and financial – must also focus on strengthening core state functions.«
GCfE (2017): Public good over private profit. A toolkit for civil society to resist the privatisation of education, S. 37.

»*If we think that education has a public purpose, then it must be subject to public debate and democratic oversight. This requires not only teachers and head teachers to be accountable to parents and communities, but also local government to be accountable for budgets and delivery, and national government to be accountable for sector planning, priorities and delivery. Ultimately, accountability – for all children to have access to a good quality education – rests with the State.«*
GCfE (2016): Private Profit. Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track, S. 39.

»*At this time, the defence of public education is an essential standard that must be borne by educators of the people, intellectuals and communities, because it is being threatened by policies of privatisation. These policies go against the right to education as a public good and are a product of the forward march of neoliberalism around the world, imposing its rules and commercialising education.«*
Nélida Céspedes Rossel (2012): Networked, Building Dreams, in: Adult Education and Development, Jg. 2012, Nr. 79.

Im Gegendiskurs wird die *demokratische Kontrolle* der GB in Abgrenzung zur zunehmenden *Privatisierung* und *Profitorientierung* artikuliert. Dies betrifft vor allem die Länder des Globalen Südens, welche sich in einer Notlage befinden. Dadurch stiegen die Kosten für die Ausbildung und die Qualität der Bildung nehme ab (GCfE 2017: 73). Anstatt in den Prozessen internationaler Bildungshilfe auf den Wiederaufbau staatlicher Kernkompetenzen für die »öffentliche Bildung« zu setzen, um das Bildungssystem staatlich souverän regulieren zu können, werden vermehrt auf »technischer und finanzieller« Ebene staatliche Institutionen im Bildungsbereich, insbesondere in Ländern des Globalen Südens, aus ihrer Verantwortlichkeit entlassen, wodurch längerfristig Probleme wie »Ineffizienz«, »erhebliche Ungleichheiten«, »mangelnde Qualität«, »undemokratische Entscheidungsfindung« und *Profit*gewinne durch Ausbeutung entstehen (GCfE 2017: 37). Soll Bildung den Zwecken der Allgemeinheit dienen, so müsse sie selbst »einer öffentlichen Debatte und *demokratischen Kontrolle* unterstehen«, weshalb nicht nur Lehrende, Eltern und Gemeinden, sondern auch lokale Regierungen sowie letztendlich die Staaten verantwortlich für die Planung und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Bildungssektors sein müssen (GCfE 2016: 39). Damit steht das narrative Muster für eine Kritik an den vielfältigen Bestrebungen der Internationalen Organisationen wie der Initiative des UN-Generalsekretärs[119] und der UNESCO[120] sowie den Intentionen transnationaler

Unternehmen,[121] GB in Zeiten der neoliberalen Globalisierung zunehmend *privat* zu finanzieren und zu organisieren.

e) Narratives Muster: ›Learn to unlearn‹ von spezifischen Formen von ›citizenship‹ und ›sustainability‹ als pädagogische Strategie einer gegen-hegemonialen Globalen Bildung

> *»The idea of a ›common history‹, which only acknowledges the contribution of other cultures to science and mathematics also reinforces this perception, which projects the values, beliefs and traditions of the West as global and universal, while foreclosing the historical processes that led to this universalisation. This has significant implications for the notion of ›global citizenship‹. […] in order to change this tendency educational interventions should emphasise »unlearning« and »learning to learn from below« (Spivak, 2004).*
> Vanessa Andreotti (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2006, Nr. 3, S. 45.

> *»One of the main focuses of the educational process must be the assumption that knowledge is partial and incomplete. According to the personal experience of each individual, every citizen must be prepared to assume the limitations of their view of the world, to be able to unlearn, to question, and to transform their worldview with others.«*
> Sandra Saúde, Ana Paula Zarcos, Albertina Raposo (2018): Empowering more Proactive Citizens through Development Education: The Results of Three Learning Practices De-

119 *»The private sector must engage in education. It should use its technology, resources and expertise to support national and international efforts in the ›big push‹ to education. In addition to corporate philanthropy, the business community should examine how its core business assets can accelerate progress to 2015 and beyond. There is genuine value for businesses to invest in education in the countries where they operate. Businesses have potential for leadership and advocacy in collaboration with other key stakeholders.«* (Ki-moon 2012: 31)

120 *»The suspension of some Member States' contribution to UNESCO in 2011 meant an approximately 20 % cut in the Organization's budget. As a result, the education programme budget has also undergone significant cuts, including a reduction in the number of regular posts. The basic assumption of this strategy is that alternative finance sources will be identified in coming years. The Education Sector has already significantly expanded its extrabudgetary funding base and generated more resources, including from new emerging donors and the private sector.«* (UNESCO 2014c: 57)

121 *»[…] there are four main reasons why a compelling business case can be made for private sector investment in global education: 1. New action is urgently needed to improve education systems in emerging market economies and low-income countries, where the vast majority of the world's global talent pool will reside in the future. 2. Access to a good-quality education for all young people is a strategic growth constraint for business that has a direct impact on the bottom line. 3. There is a significant return on investments in education, as well as a potential to close a tremendous value gap. 4. Innovative models for business investment in social sectors demonstrate that it is possible to channel significant private sector resources to help improve public education systems. […] advancing global education means building high-quality education systems across Asia, Africa, the Arab world and Latin America that develop young people's capacities right from early childhood through postsecondary school and offer relevant skills training programs.«* (Winthrop et al. 2013: 4)

veloped in Higher Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2018, Nr. 27, S. 110.

»*An understanding of poverty needs to take into account the dependence on the biophysical as well as the social environment. In addition, an understanding of these dependencies needs to be developed and explored more fully. The separation and tensions between the development agenda and environmental agenda illustrate to some extent the Western perspective of the split between the human and the natural world, a split which many feel is one of the major obstacles to sustainable development. Therefore, those of us who have been brought up in a Western educational/academic setting may have more to unlearn than those who have not.*«
Hugh Atkinson and Ros Wade (2013): Education for Sustainable Development and Political Science: Making Change Happen, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2013, Nr. 17, S. 61.

»*[…] written as a type of manifesto ›unlearning unsustainability‹ at the borderland, offers a list of drivers for learning that can re-orient discussions and practices. These drivers include ›must do‹ statements such as: the interrogation of the root drivers of the crisis of sustainability; challenging articulations that fuel a reckless disregard for people and planet; opening up to the pain of the world and to different possibilities of existence; moving beyond anthropocentrism, and modern institutions (if need be); amongst others.*«
Vanessa Andreotti (2015): Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 176f.

Im gegen-hegemonialen Diskurs hat sich in einer Reihe von Texten das narrative Muster des *learn to unlearn* von spezifischen Formen von *citizenship* und *sustainability* als pädagogische Strategie eines Lernens im globalen Kontext durchgesetzt. So zielt die pädagogische Strategie des *learn to unlearn* darauf ab zum einen Annahmen von *citizenship* infragezustellen, welche Werte, Überzeugungen und Traditionen des »Westens« als global und universal setzen, ohne dabei die »historischen Prozesse« in Betracht zu ziehen, die zu dieser »Universalisierung« geführt haben (Andreotti 2006a: 45). Andererseits bezieht sich *learn to unlearn* im Kontext von *sustainability* auf die aus westlicher Perspektive oftmals unhinterfragbare Trennung von »biophysikalischer« und »sozialer« Umwelt (Atkinson/Wade 2013: 61). *Unlearn* bezieht sich in dem Kontext auf die Herausforderung der »gestatteten Ignoranz« gegenüber »Mensch und Planet« und zielt dabei auf eine Öffnung gegenüber dem »Schmerz der Welt« und »verschiedenen Möglichkeiten der Existenz« ab, die nicht nur den Menschen und die modernen Institutionen in den Mittelpunkt der Welt stellt (Andreotti 2015b: 176f).

Die Strategie des *Verlernens* richtet sich im gegen-hegemonialen Diskurs damit insbesondere an Menschen in privilegierten Positionen, wobei die Privilegiertheit nicht in erster Linie durch das Geographische bestimmt wird (Globaler Norden vs. Globaler Süden), sondern vielmehr durch diejenigen Faktoren der »class-culture«, welche eine bestimmte »soziale Mobilität« und »politische Entscheidungsmacht« in diesen privilegierten Positionen erlauben. Im Feld der Global Governance sollten dabei diejenigen im Fokus stehen, die Zugang zu den lokalen und globalen zivilgesellschaftlichen,

politischen und verwaltungsbezogenen Ebenen, Organisationen und Institutionen haben, damit der Weg für ein *learning to learn from below* in diesen Positionen und in den Organisationen und Institutionen überhaupt erst geöffnet werden kann.[122]

Die Strategie des *Verlernens* geht auf die Annahme zurück, dass Wissen von einer spezifischen Position aus immer nur einseitig und unvollständig ist. Auf der persönlichen Ebene soll deshalb jeder »*Citizen*« durch die Bildungsstrategie des *learn to unlearn* vorbereitet werden, die Grenzen der eigenen partikularen Sichtweise auf die Welt anzuerkennen, um so zu einer Transformation der eigenen Sichtweise zusammen mit »Anderen« oder der »Natur« überhaupt erst kommen zu können (Saúde/Zarcos/Raposo2018: 110). *Learn to unlearn* stellt damit einen unweigerlichen Schritt in einem Ensemble an Lernstrategien dar, um ein globales, nicht reduktionistisches Verständnis der Phänomene zu erlangen, weshalb die Analyse und Reflexion der komplexen strukturellen Ursachen der gegenwärtigen sozialen Dynamiken stets Teil des Bildungsprozesses sein sollen.[123] Das Ensemble der Lernstrategien, in dessen Verkettung *learning to unlearn* zentral ist, setzt sich dabei, wie häufig im Diskurs betont, aus den weiteren Elementen »*learning to listen (and to be taught)*, *learning to learn (from below)*, *learning to reach out*« zusammen (bspw. Andreotti/de Souza 2008: 2ff; Martin/Wyness 2013: 16; Alasuutari/Andreotti 2015: 81ff; Saúde/Zarcos/Raposo 2018: 110). *Learn to unlearn* ist damit Teil eines komplexer angelegten Projekts des »Neudenkens von Bildung«,[124] welches auf Bildungsstrategien beruht, »die

122 »*[…] in terms of the reproduction of this ideology, for Spivak the class culture is more important than geographic positioning: she refers to an elite global professional class (consisting of people in or coming from the First and the Third Worlds) marked by access to the internet and a culture of managerialism and of international non-governmental organisations involved in development and human rights. She maintains that this global elite is prone to project and reproduce these ethnocentric and developmentalist mythologies onto the Third World ›subalterns‹ they are ready to help to ›develop‹. She also states that in order to change this tendency educational interventions should emphasise ›unlearning‹ and ›learning to learn from below‹ […].*« (Andreotti 2006a: 45)

123 »*[…] it is urgent to ensure a critical global citizenship education based on the analysis and reflection of the complex structural causes of current social dynamics, which prompt a global non-reductionist or fragmented understanding of phenomena. It is vital that education fosters: learning to unlearn, learning to listen, learning to learn, learning to reach out, and learning to read the world […].*« (Saúde/Zarcos/Raposo 2018: 110)

124 Zu dem komplexen Projekt des »Neudenkens der Bildung« muss im Rahmen des Diskurses auch das pädagogische Werkzeug »HEADS UP« gezählt werden, welches von Vanessa Andreotti entwickelt wurde, um »problematische historische Tendenzen« im Bereich GB und seiner Initiativen zu adressieren (Andreotti 2012a: 1ff, 2016: 107ff). HEADS UP sieht sich dabei als ein Einstiegspunkt, um »Menschen darauf vorzubereiten, sich mit der Komplexität, Pluralität, Ungleichheit und Ungewissheit unseres voneinander abhängigen Lebens auf einem endlichen Planeten« auseinanderzusetzen (Andreotti 2012a: 1). Das Werkzeug wurde seit seiner Entstehung beständig weiterentwickelt, allen voran deshalb, weil sich gezeigt hat, dass das »Instrument häufig in vereinfachender Weise verwendet wird, um Probleme anzuprangern und Lösungen vorzuschlagen, die die Probleme, die diese Lösungen selbst verursachen, nicht berücksichtigen.« (Andreotti 2016: 108) Nach Andreotti veranschaulicht gerade der Hang zur Vereinfachung der Probleme, »die Schwierigkeiten der pädagogischen Aufgabe, die Komplexität zu reduzieren, um einerseits den Anforderungen der Verständlichkeit in [Bildungs-]Kontexten gerecht zu werden, da in diesen instrumentelle Lösungen [zur Bewältigung der Problemstellungen] gefragt sind, jedoch dabei gleichzeitig die Menschen eingeladen werden sollen, sich mit den Realitäten komplexer, paradoxer und unsicherer Verpflichtungen [in Bezug auf Probleme] zu befassen, weil die Verpflichtungen weit über den

die Menschen in die Lage versetzen, die vorherrschende Entwicklungserzählung in Frage zu stellen und Selbst-Reflexivität, ein Bewusstsein für die Politiken und die Historizität der Wissensproduktion zu entwickeln und die Bereitschaft, die Urheberschaft und die Verantwortung für Ziele, Prozesse und Ergebnisse zu teilen« sowie sie mit einer Verpflichtung für Beziehungsweisen auszustatten, sich einander »zu vertrauen und Risiken einzugehen, um zu lernen und ohne Garantien zu arbeiten.« [Übers. d. Verf.] (Alasuutari/Andreotti 2015: 84) Diese Äquivalenzkette verschiedenster Lernstrategien formuliert so

> »eine Antwort auf die zunehmende Komplexität, Unsicherheit, Vielfalt und Ungleichheit in den heutigen Gesellschaften, […] [da sie] einen Bildungsprozess in Gang setzen kann, welcher die Lernenden befähigt, sich weg von dem Wunsch nach absoluten Gewissheiten, festen Identitäten und einer vorhersehbaren und konsensuellen Zukunft zu bewegen«,

hin zu einem komfortablen Zustand, »der sie die komplexen und hybriden Identitäten/Gemeinschaften sowie offenen, gemeinsam geschaffenen Zukünfte im Kontext Globaler Bildung« aushalten lässt (Andreotti 2014b: 40), ohne in »Indoktrination, Nationalismus, Widerstandsgespräche, Identitarismus« (Spivak 2004: 563) oder »Ethnozentrismus« zu verfallen. Die Hervorbringung »ethischer Beziehungen« in der GB ist damit eng mit der Entwicklung einer »Critical Literacy«, einer anderen Art die Welt zu lesen, verknüpft. Es geht demnach in einer immer stärker verbundenen Welt nicht darum, die »Wahrheit zu enthüllen«, sondern

> »providing the space for [the learners] to reflect on their context and their own and others epistemological and ontological assumptions: how we came to think/be/feel/act the way we do and the implications of our systems of belief in local/global terms in relation to power, social relationships and the distribution of labour and resources.« (Andreotti 2006a: 49)

Die Herausforderung der Problematisierung dominanter Praktiken der Lernenden zur Überwindung der Begrenztheit des eigenen Denkens, wie z.B. immer nur »einzelne Erzählungen des Fortschritts« oder der Entwicklung als richtig anzuerkennen, sollte dabei nicht unterschätzt werden.[125] Im Zentrum dieser gegen-hegemonialen Lernstrategie zur Bewältigung globaler Herausforderungen stehen deshalb Fragen, wie die schädlichen Muster des Denkens, Fühlens, Tuns, Sich-Beziehens, des Wissens und des Seins »*verlernt*« werden können und was es braucht um einen schwierigen Weg anzutreten, in dem Prozesse des »Scheiterns« und Momente des »Unwohlseins« unweigerlich aufkom-

---

eigentlichen Lerngegenstand hinausgehen, da diese von lokalen, globalen, historischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten im wirklichen Leben geprägt sind.« [Übers. d. Verf.] (Andreotti 2016: 108)

125 »*[T]he challenges of engaging educationally with dominant practices in ways that enable learners to problematise and move beyond the enduring single story of progress, development and human evolution is often underestimated.*« (Andreotti et al. 2018: 14f)

men werden, obwohl die meisten Menschen sich einfach nur »gut und schön fühlen« und eine »wunderbare Zeit« haben wollen:

> »It is for this reason that, in addition to cartographies that foster creative potentiality, we also need ones that enable us to learn from systemic mistakes and unlearn harmful patterns of thought, action, and existence, so that we might make different kinds of mistakes in the process of developing alternatives.« (Andreotti et al. 2018: 14f)

> »How do we prepare to face the global challenges and crises ahead of us? How can we unlearn harmful ways of thinking, feeling, doing, relating, knowing and being? What will it take for us to wake up and do the difficult and uncomfortable work that needs to be done when many people just want to feel good, to look good and have a good time? When will this work be most needed?« (GTDFC 2019: 9)

Damit beinhaltet der steinige Weg des *learn to unlearn* die pädagogische Notwendigkeit »unsere bestehenden Sensibilitäten und Konstellationen von Wissen, Relationalität und Affekt zu erweitern«, denn nur so können die Lernenden auf das »Durchhaltevermögen« und die »Stärke« vorbereitet werden, die es für die Schwierigkeiten dieses langen Weges hin zu einem miteinander Lernen braucht, so dass die Möglichkeiten der »Ko-Existenz« auf einem zerbrechlichen Planeten pluralisiert werden können.[126] Solch ein Bildungsprozess kann jedoch nur ein »chaotisch-kollektiver« Prozess sein, welcher ergebnisoffen ist.[127]

Das gegen-hegemoniale narrative Muster des *learn to unlearn* greift strategisch gesehen die in den letzten Jahren sich vollziehende Verschiebung des Diskurses GB in Richtung des Lernens auf (Bourn 2015: 29), worauf auch die hohe Frequenz des Elements *learning* in den lexikometrischen Analysen und seine breite Streuung über den gesamten Diskurskorpus verweist (siehe Tab. 4). Das narrative Muster radikalisiert jedoch diese Verschiebung insofern, als durch das Hinzufügen von *unlearn* zum Lernen ein tieferes Lernen hervorgebracht werden soll, da vielerlei bereits Gelerntes, wie z.B. die »Charity-Mentalität« oder »bestimmte Vorannahmen gegenüber Anderen«, in bestimmten Fällen die Ausweitung der Effekte der Freiheit bei größtmöglicher Gleichheit für alle verhindert.[128]

---

126 *»When it comes to education, this layer of critique emphasises the pedagogical need to expand our existing sensibilities and constellations of knowledge, relationality, and affect. Such an expansion might then prepare us with the stamina and strength to face the difficulties of unlearning our investments in a dying system, and of learning the joys of travelling alongside one another (rather than in front or behind), in order to pluralise possibilities for co-existence in a fragile planet. With regard to international development, this critique tends to question the very idea of›progress‹, and thus considers the need not just for alternative forms of development, but alternatives to development […].«* (Andreotti et al. 2018: 29)

127 *»Approach to education: […] Messy, collective process of learning/unlearning that may lead to viable but as-yet-undefined and unimaginable futures.«* (Andreotti et al. 2018: 32)

128 *»Learning is considered to be, essentially, about moving the learner forward whether in terms of knowledge, skills, behaviour, understanding or initiating change. In order to achieve deep learning it is suggested that learners must engage in active unlearning (Spivak, 2004 cited in Andreotti 2006: 45) and in this case, unlearning the charity mentality or deconstructing assumptions and preconceptions of the ›other‹ and reconstructing knowledge through the lens of social justice. If we agree to understand ›knowledge to be socially constructed and therefore open to deconstruction and reconstruction‹ (Campbell and Baikie, 2013:*

Die Stärke der gegen-hegemonialen Pädagogik des *learn to unlearn* besteht darin, dass sie hegemoniale Motivationen, Werte und Annahmen für »wohltätiges Handeln« nicht einfach ablehnt, sondern die dadurch freigesetzte Energie bei den Lernenden nutzt, um diese selbst zum Ausgangspunkt der Kritik werden zu lassen, indem sie nach den »Profiteur*innen« der Werte und Annahmen fragt, um bewusst werden zu lassen, wer von den unhinterfragten Wohltätigkeitsprozessen ausgeschlossen bleibt.[129]

Der wachsende Grad der Sedimentation der gegen-hegemonialen Artikulation des *learn to unlearn* im Feld GB ist in ersten »Modellen für pädagogische Interventionen zur Stärkung der kritischen Reflexion« im Bereich der Lehrer*innenbildung,[130] aber auch in der gezielten Anwendung der Filmbildung zur Förderung des *learn to unlearn* zu beobachten.[131] Als Ziel der Pädagogik des *learn to unlearn* wird die Herausbildung von Kompetenzen benannt, die helfen »die Geschichte und den Weg der eigenen Vorurteile und erlernten Gewohnheiten zurückzuverfolgen, aufzuhören, sich für besser oder fitter zu halten, und die dominante Wissens- und Repräsentationssysteme zu *verlernen*« (Alasuutari/Andreotti 2015: 82). Dies beinhaltet auch zu lernen sich selbst zurückzuhalten und nicht immer »korrigieren, belehren, theoretisieren, entwickeln, kolonisieren, aneignen, benutzen, aufnehmen, einschreiben, aufklären« zu wollen.[132] *Verlernen* subjektiviert in

---

453) teachers can encourage a process of critical and reflective learning (learning to unlearn) and offer multiple perspectives on global issues (including the ›other‹) to ensure that true understanding or learning may be achieved (Illeris, 2003) providing good educational value.« (Simpson 2017: 92)

129 *»It must be recognised that a charity mentality is often the starting point into learning about global issues and development (Bourn, 2014). Charity, within a school setting, can also be an integral part of the school ethos, encouraging young people to be thoughtful, caring and morally ›correct‹. Which is not a criticism as charitable activities can often result in the development of values, though Andreotti and Spivak may ask ›whose values?‹ Therefore, it is important that values should be challenged and questioned, perhaps unlearnt and reformed and that this critical reflective process is ongoing.«* (Simpson 2017: 92)

130 *»I carried out six different interventions with six teachers over the course of a 1hr 30mins twilight session in May 2015. In order to achieve the greatest impact on the teachers within the short twilight session and engender a ›transformative move‹, I opted to model the session on a process of critical reflection as proposed by Fook (2006), designing interventions around the ›learning to unlearn‹ ideology: 1. Unsettling or unearthing of fundamental assumptions. 2. Potential for further reflection of assumptions. 3. Breakthrough connections are made/recognising the origins of assumptions. 4. Evaluating assumptions against current experience/experiences of others. 5. Old assumptions are reframed. 6. Changes within practice based on new/reconstructed understanding.«* (Simpson 2017: 93f)

131 *»The ›unlearning‹ or ›deconstructing‹ process was initiated using a clip from ›The West Wing; Why are we changing maps?‹ (2001) as used by Campbell and Baikie (2013) to challenge assumptions and the notion of a ›world view‹. This proved a surprisingly ›unsettling‹ experience for the participants: You never think about it that way (teacher B). You've freaked us out a bit (teacher D). It was also a liberating experience as it opened up new possibilities and avenues of thinking or questioning and was referred to throughout the session. The participants themselves rated this intervention highest in terms of impact. One noted: I was shocked to find out that what we have been taught our whole life was wrong. It made me consider what else we have been taught that is wrong (Teacher B).«* (Simpson 2017: 95)

132 *»Drawing on Spivak, Kapoor argues that the aim of ›learning to unlearn‹ should be to ›retrace the history and itinerary of one's prejudices and learned habits, stop thinking of oneself as better or fitter, and unlearn dominant systems of knowledge and representation‹ (2004: 641). It also involves ›stopping oneself from always wanting to correct, teach, theorize, develop, colonize, appropriate, use, record, inscribe, enlighten‹ […].«* (Alasuutari/Andreotti 2015: 82)

einer Weise, sodass die zuvor für »normal« und »selbstverständlich« gehaltenen Positionen überdacht und neu bewertet werden können, wobei die Praxis soweit reichen kann, dass sie auch die »Neuordnung des Begehrens« umfasst. Vor allem diejenigen Begehren, die Hierarchien reproduzieren, wie

> »desires that place modern subjects at the centre of the world, such as the desire for seamless progress in linear time that guarantees our ›futurity‹, the desire for agency grounded on innocent protagonism (e.g. feeling, looking and doing ›good‹) and the desire for comprehensive knowledge that can secure our certainties, comforts and control« (Alasuutari/Andreotti 2015: 82).

Dabei artikuliert sich die Pädagogik des *Verlernens* im Gegendiskurs GB nicht ausschließlich in der Auseinandersetzung mit »Nord-Süd-Hierarchien«, sondern auch in seltenen Fällen gegenüber Unterordnungsverhältnissen innerhalb marginalisierter Gruppen, welche z.B. durch indigene Patriarchate entstehen, wenn diese Demokratisierungen blockieren.[133]

Wie vielfach im Gegendiskurs erwähnt, befinden sich die Ursprünge des narrativen Musters des *learn to unlearn* in den Debatten der postkolonial-feministischen Kritik, insbesondere in den Interventionen Spivaks und ihrer Suche nach »ethisch« inspirierten Praktiken für die Begegnung mit dem »Anderen«.[134] Auch das von Vanessa Andreotti und Lynn Mario de Souza entworfene Lernprojekt »Through other Eyes« (Andreotti/de Souza 2008), welches von den Ideen Spivaks inpiriert ist, hat wesentlich zur Verbreitung des narrativen Musters in der GB beigetragen.

Verkettet wird das strategisch-aktive *learn to unlearn* zudem mit sogenannten »Third Spaces« (Homi Bhaba), ein weiterer Begriff der postkolonialen Theorie, welche Räume darstellen, die eine (interkulturelle) Begegnung ermöglichen, in dem die Barrieren, die

---

133 *»Traditional leaders also play a role in discouraging men from attending adult literacy programmes. These leaders still hold on very strongly to archaic [sic!] traditional beliefs and practices. As a result they encourage their subjects to engage in early marriages and other traditional practices which do not place priority on education or adult literacy activities. One recommendation is therefore to get traditional leaders to unlearn some of the archaic practices which may not be relevant for this generation. In its place new trends can be suggested, trends which may even bring about development in their chiefdoms. Traditional ceremonies, such as 'Shimunenga' in the Maala area [Namwala District, Zambia], are also cited as major deterrents. This ceremony is about 'showing off' how many herds of cattle a man has. Men are, therefore, preoccupied with preparations for such ceremonies for most part of the year leaving no room for adult literacy programmes.«* (Sumbwa/Chakanika 2013: 101)

134 *»There is a set of ethical practices that postcolonial theory suggests. These ethical practices propose that it is impossible to turn our back to difficult issues such as our complicity in systemic harm, the perseverance of relations of dominance, contradictions and complicities of crossing borders, the inconsistencies between what we say and what we do, or our own sanctioned ignorance (Andreotti, 2014). The pedagogical framework for learning of the project ›Through Other Eyes‹ (see Andreotti and de Souza 2008) inspired by Spivak (1999) proposed four approaches of learning when aiming towards ethical engagement in North-South encounters and ethical relations with the Other […] This pedagogical framework, which has been tested and developed further, can support those over-socialised in the dominant global imaginary to learn to unlearn, to listen, to be taught and to reach out when aiming at working without guarantees […].«* (Alasuutari/Andreotti 2015: 81f)

durch die »eigenen kulturellen Normen« errichtet worden sind, abgestreift werden können, um in einen Raum der Begegnung des »Dazwischen« zu gelangen. Es ist ein Raum in dem das Lernen im Dialog stattfinden kann, indem beide Parteien die alten Vorannahmen hinter sich lassen.[135] In Nord-Süd-Begegnungen im globalen Kontext seien es immer wieder Elemente des »Neokolonialismus«, die eine ständige Aufmerksamkeit im Dialog erforderten und deshalb in den *Verlern*prozessen besondere Beachtung finden sollten.[136]

Als besonders geeignete Räume des *learn to unlearn* werden im Gegendiskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts insbesondere (politische) internationale Netzwerke angerufen. Es wird die Position vertreten, dass sie als Räume die Möglichkeit bieten »Normen« neu zu verhandeln, da kein*e einzelne*r Akteur*in davon ausgehen kann, dass seine*ihre eigene Weltsicht die vorherrschende sei. Gerade in diesen bestehe die außerordentliche Dringlichkeit die »alte Kultur des hegemonialen Denkens« und den »Gebrauch traditioneller Strategien der Macht« zu *verlernen*, um ein gemeinsames Leben auf dem Planeten zu ermöglichen.[137] Im Gegendiskurs wird hervorgehoben, dass internationale Netzwerke das Potenzial haben, ausgehend von der gegenseitigen »Anerkennung und Analyse der persönlichen und kollektiven Erfahrungen von Ausgrenzung und Ungerechtigkeit« Prozesse der Selbst- und Kollektivwahrnehmung der subjektiven Welt und des Verständnisses und der Bewältigung von Machtverhältnissen durch »Erkennen, *Verlernen* und Wiederaufbauen« anzustoßen, um so zur »Schaffung von Szenarien für weitreichende Veränderungen« kommen zu können.[138] Es sind die manchmal schmerzvollen und überra-

---

135 »*Postcolonial theory has often been criticised as a destructive rather than constructive theory, in that it offers a means of deconstructing texts and activities and revealing the hegemonic, Western discourses that pervade them (Andreotti, 2011). While this is the case we have found, taking Andreotti's lead, two elements of postcolonial theory that offer ›actionable‹ alternatives when taken together: unlearning privilege (Spivak, 1990) and ›Third space‹ (Bhabha, 1994). Spivak discusses how, in order to unlearn privilege, one needs to go through a process of ›learning to unlearn‹, ›learning to listen‹, ›learning to learn‹ and ›learning to reach out‹. When this is done through intercultural dialogue, Bhabha argues that often individuals occupy their own cultural space, even if in another spatial location, and that this can provide a barrier to understanding each other, due to the (usually unconscious) positioning based on ones cultural norms. He proposes that each in the intercultural conversation need to be prepared to step out of this space into the space between them, leaving cultural baggage behind, if learning from the dialogue is to take place. It is incumbent on both parties to do this and to create a ›Third space‹ in which new meanings, ideas and understandings can emerge.*« (Martin/Wyness 2013: 16)

136 »*To successfully enter into the inter-cultural, or Third, space it is incumbent on both parties to do the work of unlearning, listening and learning, and these processes are also evident in the NEA's work with the Gambian teachers through their education for sustainability sub-committee. Nevertheless, the principle of mutual, intercultural learning is not always easy to achieve in practice and there are times, as the data showed, when elements of neo-colonialism are evident in the relationships in the partnership, indicating that this is a challenge that requires ongoing attention through dialogue.*« (Martin/Wyness 2013: 35)

137 »*International networks are places where norms are negotiated. no single actor can expect his world view to be the prevailing one. this also constitutes an ability that we should learn in order to be able to live on the same planet. to this end, we should unlearn the old culture of hegemonic thinking and the use of traditional strategies of power and accept the truth that exists in different views.*« (Entenza/Bidegain/Fernandez 2012: o.S.)

138 »*Processes of self- and collective awareness of the subjective world, and understanding and management of power relations between genders, identifying, unlearning and building, starting from the recognition and*

schenden Momente im Prozess des »Lernens und *Verlernens*« in Netzwerken aufgrund der »Konflikte«, der »Meinungsverschiedenheiten« und des »Kampfes um die Führungsrolle« in der Auseinandersetzung mit vielfältigen Differenzen, aber auch die Erfahrung von »Gleichgesinntheit«, welche zu Erfahrungen führen, am Ende nicht alleine zu sein und das Entwerfen eines gemeinsamen Zieles trotz aller geographischen Unterschiede, die den Lernprozess in den Netzwerk-Diskussionen, pädagogisch so wertvoll machen.[139]

f) Narratives Muster: Globale Bildung in Abgrenzung zu einem auf ›economic growth‹ basierenden Entwicklungsmodell mit all seinen versteckten Formen an Gewalt

»Given the›powerful wave of neo-liberalism rolling over the planet‹(Jickling and Wals 2008,2), destructive of both eco-sphere and ethno-sphere, sustainability education that is worthy of the name needs to critically address the questions of continued quantitative economic growth and the thickening of›globalization from above;‹to interrogate whether we are preparing the learners for life on a planet or life in a growth-supercharged global marketplace.«
David Selby (2015): Thoughts from a Darkened Corner: Transformative Learning for the Gathering Storm, in: Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education, S. 21–41.

»ESD has also been cited for being complicit with neoliberal economic growth that contributes to deepening inequality, poverty and environmental denudation, as well as advancing a neoliberal educational agenda that carries globalising forces and neocolonial tendencies (Selby and Kagawa, 2011).«
Simon Eten (2015): Indigenising Africa's Environmental Education through a Development Education Discourse for Combating Climate Change, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 109.

»These educational tools were created to offer a rough overview of the hidden costs of our lifestyles and of the scale of the problems we are facing in terms of the environmental destruction and human exploitation that are necessary to maintain our comforts, benefits, securities and enjoyments. They also point to the fact that the strategy of increasing growth and consumption as a way to address poverty and promote prosperity (the promise of middle class for

analysis of one's own experience, from personal stories, from the history of participation and organisation, as well as from the stories of exclusion and individual and collective injustice, making possible the creation of scenarios for far-reaching change.« (Sáenz 2012: o.S.)

139 *»When you take part in such a vigorous committed process, the network is almost like the air you breathe, and it is at all times the source that enables you to learn, relearn, unlearn and discover differences, not without surprise and sometimes painfully. When you have the opportunity to think about this rich process in which you are taking part with other men and women, with conflicts, like-mindedness and disagreement, with intellectual and not so intellectual discussions, with struggles for leadership, this consolidation that only networks can give you begins. You are not alone in facing difficulties, you have many colleagues behind you who are in the same position, and it does not matter if they are geographically close to you or far away, because we are paving roads with junctions going in both directions to explore new avenues and to return and to unite behind common goals.«* (Eccher 2012: o.S.)

all) is deeply problematic if we take into account the limits of the planet and the multiple forms of violence required for this expansion.«
Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide, S. 6.

»[L]inking ESD with SDG 13 on climate change, while also linking it with the economic growth SDGs makes for irreconcilable bedfellows […][.] [T]he suggested ESD contribution to ›processes of transitioning to green economies and societies‹ (Lotz-Sisitka, 2015: 8) is likely to be appropriated for purposes of green washing in aid of the neoliberal agenda unless the economic growth ideology and its structural injustices and environmental impacts are also addressed head-on.«
Fumiyo Kagawa & David Selby (2015): The Bland Leading the Bland: Landscapes and Milestones on the Journey towards a Post-2015 Climate Change and Development Agenda and How Development Education can Reframe the Agenda, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 40f.

Ein weiteres narratives Muster im Gegendiskurs ist es, GB in Abgrenzung zu einem auf *economic growth* basierenden Entwicklungsmodell zu reartikulieren, da eine Verkettung »Ungleichheit«, »Armut«, die fortschreitende »ökologische Verwüstung«, die »Klimakrise« und den »Neo-Kolonialismus« fördere (Eten 2015a: 109). Außerdem soll dadurch auf die Problematik des Überschreitens der »Grenzen des Planeten« sowie auf die »multiplen Formen der *Gewalt*«, die solch eine »Expansion« bedeutet, hingewiesen werden (GTDFC 2019: 6). Aufgegriffen und hinterfragt werden im Rahmen des narrativen Musters vor allem die Fixierung von GB auf das *SDG 8* und die damit zusammenhängende Mobilmachung für ein permanentes *Wirtschaftswachstum*, welches weiterhin über sozialen und ökologischen Belangen steht.[140] Damit sollen vor allem hegemoniale Strategien wie das »Greenwashing« (Kagawa/Selby 2015: 40f), die aus dem Fokus auf das »GDP [Gross Domestic Product]«[141] erwachsenen gefährlichen Tendenzen einer stetigen Steigerung der »Extraktion« und »Konsumption« durch wohlhabende Länder[142] sowie das

140 *»Another major critique widely voiced by environmentalists is that the SDGs encourage governments to maintain their obsession with putting economic growth before pressing social and environmental concerns. In particular, SDG 8 is entirely devoted to the promotion of ›sustained, inclusive and sustainable economic growth‹, even though there is now ample evidence to suggest that relying on the trickle-down of global economic growth is not an effective way to end poverty.«* (Makwana 2016: 142)

141 Gross Domestic Product ist die englische Bezeichnung für Bruttoinlandsprodukt (BIP). Wie in Kapitel 2.2.8 dargestellt, ergeben sich aus dem alleinigen Fokus auf eine am BIP gemessene Wachstumsbeschleunigung zahlreiche soziale und ökologische Probleme.

142 *»Kagawa and Selby interrogate the ›business-as-usual‹ approach to global governance frameworks to address sustainability and climate change. Their critique highlights important limitations of the post-2015 development agenda, such as the new Sustainable Development Goals‹ (SDGs) continued emphasis on capitalist growth (as measured by Gross Domestic Product (GDP)) and their concomitant failure to address dangerous levels of corporate extraction and consumption by wealthy countries. This calls for critical engagement on the part of the development education sector with international frameworks that serve a ›compensatory legitimation‹ function for wealthy, capitalist countries – frameworks that are not designed to bring about major changes to the ›business-as-usual‹ approach to international development, but rather to restore legitimacy in the face of widespread inequality and crises by ameliorating some of the oppressive conditions produced by a system that is structurally unjust […].«* (Bryan 2015: 5f)

»Versprechen der Förderung des Wohlstands im Sinne einer Mittelschicht für alle« problematisiert werden. (GTDFC 2019: 6) Im Gegendiskurs wird dabei besonders häufig Bezug genommen auf Selbys und Kagawas Interventionen (insb. Selby/Kagawa 2011a) in den Diskurs. Das Kollektiv *GTDFC* wiederum, nimmt am deutlichsten von allen involvierten Akteur*innen Bezug, auf die affektiven Dimensionen und die Rolle des Begehrens, welche am Werk sind, wenn es um die bildungsbezogene Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten einer Fortführung des Lebens auf unserem Planeten, geht. Damit richtet das *GTDFC* seinen Fokus der Kritik auf die affektiven Dimensionen, die die auf Über-Konsum und *Wachstum* aufbauenden Lebens- und Produktionsweisen der Menschen antreiben und gewaltvolle Folgen für Mensch und Natur haben, wenn die zerstörerischen Folgen des Begehrens nicht unterbrochen werden.[143]

Hegemoniale Artikulationen von Bildung, die sich mit der Schaffung von »Humankapital für ein nationales *ökonomisches Wachstum* in Wissensgesellschaften« befassen, wurzeln, wie im Gegendiskurs artikuliert, in einer »technizistisch-instrumentalistischen Weltanschauung«, welche »Sozialtechniken zur ökonomischen Rationalisierung« bestärkt, die »von Experten« beschlossen wurden. Bildung hat sich hier der »Maximierung der Leistung des Einzelnen für die globalen Märkte, die durch Dienstleistungen und Innovation angetrieben werden«, verschrieben, um die »Beschäftigungsfähigkeit« und die »unternehmerischen Fähigkeiten« der Lernenden zu verbessern, sodass diese zur »Wettbewerbsfähigkeit« ihres »Landes in der globalen Wirtschaft« beitragen.[144] In Opposition dazu wird als gegen-hegemoniale Strategie eine GB gefordert, die die Sichtbarkeit sozio-ökonomischer Alternativen wie »*wachstums*kritische« und »statische« Formen des Lebens- und Wirtschaftens stärkt[145] und »Ethiken der Sorge« als Elemente

143 *»We have organized this plan of study around socially authorized denials. What we mean by a socially authorized denial is something that is proactively not talked about in formal education, in the media or in modern institutions. We do not talk about the hidden violence and costs of the promises of the current system because it is not easy nor convenient to do so. Talking about it is uncomfortable and frustrating, it can prompt feelings of guilt, shame, and anger, it can make us look in the mirror and see something that we don't want to see, and it can make us enjoy less the things that can be pleasurable if we don't think about where they come from and at what and whose expense. Indeed, if given a choice, many people would choose to continue not to think about these things and to keep enjoying these pleasures and comforts uninterrupted. However, in the current state of affairs where these pleasures and comforts may be affecting the very possibility of the continuation of life in the planet, we have to consider our responsibility towards future generations of human and non-human lives. We need to have the courage and honesty to face what we are collectively doing and the difficulties of imagining and doing something different – relating ›otherwise‹.«* (GTDFC 2019: 6)

144 *»The technicist instrumentalist root-narrative frames social engineering as economic rationalisation decided by experts. This narrative can be seen at work in educational and development initiatives concerned with the creation of human capital for national economic growth in knowledge societies. From this perspective education is perceived as a way to maximise the performance of individuals in global markets driven by services and innovation, in order to improve their employability or entrepreneurial capacity with a view to contribute to their country's competitiveness in global economies.«* (Andreotti 2014c: 23f)

145 *»[…] development educators will be well positioned to lead the way in the multi-level exploration and enactment of alternative socioeconomic futures that is sorely required. In this regard, it will be important to promote child/youth and adult formal, informal and non-formal learning that explores in very concrete ways what no growth, de-growth and steady state economies and styles of living look like in practice. This would align with the aforementioned IPCC call for the ›exploration of a wide range of socioeconomic futures‹. Steady state community projects that include alternative forms of exchange would be a very good*

für das »Leben und Überleben« in Abgrenzung zu einer auf *Wachstum* basierten Gesellschaftsvorstellung fördert.[146] Darüber hinaus sollen im Rahmen des narrativen Musters die Lernenden kollektiv-psychologisch auf das Ableben des »Hegemonialen« und für mögliche alternative Perspektiven, die die dominante Struktur überschreiten, bereits vorbereitet werden.[147] Gefordert wird eine Institutionalisierung der Kritik in »Lernprogrammen und -modulen« um sicherzustellen, dass die »neoliberale *Wachstums*agenda und Denkweise«, die den »Klimawandel angeheizt und beschleunigt« hat, hinsichtlich ihrer Rolle in der wirksamen und zielgerichteten Blockierung von »Klimaschutzmaßnahmen« in angemessener gesellschaftlicher Breite in Frage gestellt werden kann.[148] In Bezug auf das narrative Muster lässt sich deshalb auch von einer gegen-hegemonialen Strategie der Oppositionsbildung zwischen einer *growth vs. alter-growth* orientierten GB sprechen (bspw. Selby 2015b: 27).

g) Narratives Muster: Globale Bildung als Mittel zur ›De-Subalternisierung‹ und Förderung des ›verantwortungsvollen Engagements mit der Heterogenität des Wissens‹ zur Supplementierung der Konzepte ›citizenship‹ und ›sustainability‹

> *»For›democratization‹is not just a code name, as it so often is in practice, for the political restructuring entailed by the transformation of (efficient through inefficient to wild) state capitalisms and their colonies to tributary economies of rationalized global financialization. If it is to involve the largest sector of the electorate in the global South—the rural population below poverty level—it requires the undoing of centuries of oppression, with a suturing education in rural subaltern normality, supplementing the violent guilt and shame trips of disaster politics.«*
> Gayatri C. Spivak (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103, Nr. 2/3, S. 543.

> *»[…] it is important to acknowledge our constitutive blindness to other forms of seeing, knowing and being in the world that do not fit what we can recognize through the frames of references*

---

thing to orchestrate, as would the facilitation of ideas exchange networks of such projects locally, provincially, nationally and globally.« (Kagawa/Selby 2015: 53)

146 *»The future livability of our planet depends on the responsible management of its natural resources. A central part of education consists in stimulating this feeling of responsibility for life and survival, in other words: ethics of caring. Economic growth and competing with others for individual success are no longer the yardsticks for social development but are giving way to the emergence of a new paradigm, that of well-being of everyone in community with others. Just so, educative tasks are best dealt with in community and mutual networking.«* (Vargas 2012: o.S.)

147 *»Theory of change: […] the current system's dependence on exponential growth fuelled by over-consumption is violent, unsustainable and unfixable; when the limits of the planet and of the system itself are reached in different contexts at different times we will be forced to figure out how to be, to relate, to imagine and to work together differently; although we cannot predict with certainty or plan for this time, we can prepare for taking up this challenge collectively (attempting to extend the glide and soften the crash) […].«* (GTDFC 2019: 5)

148 *»Ensure that learning programmes and modules examine how the neoliberal growth agenda and mindset have fomented and quickened climate change and how it is holding back effective, fit-for purpose climate change action.«* (Selby 2015a: 161)

we have become used to. For this reason, I presented the fourth option 'Other(s)' as a question mark, something that cannot be easily captured by our conditioned senses: non-anthropocentric, non-teleological, non-dialectical, non-universal and non-Cartesian possibilities. For people over-socialized in the first three options (i.e. most of us who have been schooled), these possibilities would be extremely difficult to even begin to identify or to experience. Thus, it may be more useful to present them as absences rather than categories.«
Vanessa Andreotti (2014): Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education, in: Sisyphus. Journal of Education, Jg. 2, Nr. 3, S. 45.

»Dei (2000) asserts that, an appreciation of indigenous histories and cultures of colonised societies must be a starting point, and proceed from the situated account of colonised people themselves for a transformative dialogue in the decolonisation process. Dei further notes that colonisation and neocolonisation have thrived on the ascription of a false status and identity to colonised people through the privileging of western knowledge forms over IK forms. He therefore proposes an anti-colonial discursive framework as appropriate for discussing IK, which employs indigenous knowledge as an entry point in examining the power configuration that lie in knowledge production systems and how these contribute to maintaining and perpetuating colonialism in all its new forms in the current global order.«
Simon Eten (2015): Indigenising Africa's Environmental Education through a Development Education Discourse for Combating Climate Change, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 111f.

»[…] it is more important to develop a critical intelligence than to assure immediate material comfort. This may or may not bear immediate fruit. […] I fear I will not convince the benevolent ethnocentrist, that I am not interested in teaching ›self-help.‹ I am interested in being a good enough humanities teacher in order to be a conduit (Wordsworth's word) between subaltern children and their subaltern teachers.«
Gayatri C. Spivak (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103, Nr. 2/3, S. 557.

Im Gegendiskurs der Globalen Bildung tritt zunehmend als narratives Muster GB als ein Mittel zur *De-Subalternisierung* und zur Förderung eines »vorsichtigen« und *verantwortungsvollen Engagements* mit der im hegemonialen Diskurs »abwesenden« *Heterogenität des Sozialen* auf. Der damit zusammenhängende Versuch Jahrhunderte der Unterdrückung, durch das Mittel der GB zu beseitigen setzt dabei im Wesentlichen an der Arbeit mit dem Wissen und den Praktiken der armen ländlichen Bevölkerung des Globalen Südens in ihrer »*subalternen Normalität*« – dies betrifft insbesondere indigene Gruppen[149] – an

149 In den letzten Jahren ist es parallel dazu, wie Khoo und Walsh betonen, zu einer »Revitalisierung indigener Bildung« durch indigene Gemeinschaften selbst gekommen, um in den eigenen Traditionen nach Wissen und Fertigkeiten zur Schaffung nachhaltiger Alternativen zur formalen Bildung zu suchen: *»Esteva observes that the Zapatista uprising sparked the revitalisation of indigenous education as a concern within indigenous communities (interview, 13 August 2011), who began to look within*

(Spivak 2004: 543). Erst die »Würdigung der indigenen Geschichte und Kultur der kolonisierten Gesellschaften, die von den Erfahrungen der kolonisierten Menschen selbst ausgeht« kann im Rahmen globaler Bildungsbestrebungen Prozesse ermöglichen, einen »transformativen Dialog im Dekolonisierungsprozess« überhaupt erst zu beginnen, da die »Privilegierung westlicher Wissensformen« vielen Menschen in postkolonialen Kontexten bis heute einen »falschen Status und eine falsche Identität« zugeschrieben hat (Eten 2015a: 111f). Im Gegendiskurs wird inständig betont, dass solch ein *Engagement mit der Pluralität des Heterogenen* nicht unmittelbar möglich ist und es als Voraussetzung vor allem für diejenigen, die in dominanten formalen Bildungsinstitutionen gelernt haben, wichtig ist »to acknowledge our constitutive blindness to other forms of seeing, knowing and being in the world that do not fit what we can recognize through the frames of references we have become used to.« (Andreotti 2014b: 45) Die *Pluralität der Heterogenität* ist etwas, so Andreotti weiter,

> »that cannot be easily captured by our conditioned senses […] i.e. most of us who have been schooled […], these possibilities would be extremely difficult to even begin to identify or to experience. Thus, it may be more useful to present them as absences rather than categories.« (ebd.: 45)

So benennt das *GTDFC* als Ziel seines bildungsbezogenen *Engagements mit der Heterogenität des Wissens* nicht das Verstehen der »Anderen«, sondern »to deepen our learning of the current system's limits and harmful tendencies as we disinvest from its continuity while working within it and enabling different possibilities of existence and politics otherwise to emerge as we learn to ›be‹ differently together.« (GTDFC 2019: 4) »Anders zusammen zu sein« ist deshalb nur durch einen Prozess des »Verwebens« zweier zerrissener Gewebe zu erreichen, was eine hohe »pädagogische Aufmerksamkeit« verlangt (Spivak 2004: 548,559).

Das geht jedoch nur, wie das *GTDFC* konstatiert, wenn von der Prämisse ausgegangen wird, »that the challenges we are collectively facing are due to harmful habits of being that cannot be solved with more knowledge, information, or aligned cognitive frames alone.« (GTDFC 2019: 4) Vielmehr bedarf es deshalb einer Auseinandersetzung mit den »affective and relational capacities that will help us to figure out together how to navigate these challenges: to feel, to imagine and to relate differently to everything around and within us.« (ebd.: 4) Es geht also im Zuge des *Engagements mit der Heterogenität des Wissens* um eine Verschiebung der »pädagogischen Aufmerksamkeit«, welche ausschließlich auf die kognitiven Bereiche des Lernens gerichtet ist, um die Aufmerksamkeit ebenso in

---

for the knowledge and skills needed to create sustainable alternatives to formal education. A shift occurred towards autonomous, community-centred learning, balancing the educational needs of individual learners with the social, cultural, and economic needs of the community. The concept of endogenous education has become increasingly relevant in the post-colonial and post-development context. Rejecting externally imposed models of formal schooling and enculturation (exogenous education), endogenous education seeks to be community-based, culturally rooted and autonomous. It is based upon the ›traditional way of transmitting knowledge and of developing useful skills based on the family and community environments, whereas exogenous education is education offered through formal, non-formal and informal education services‹ […].« (Khoo/Walsh 2016: 16f)

Richtung der affektiven und relationalen Bereiche der *competencies* zu wenden. Gefühle und Vorstellungen der Lehrenden und Lernenden werden damit unabdinglicher Bestandtteil der gegen-hegemonialen Bildungsbestrebung.

Dass sich die »pädagogische Aufmerksamkeit« im Rahmen des Engagements mit der Heterogenität des Wissens auch auf zerissene Beziehungskompetenzen gegenüber der »Natur« richten muss, rückt David Selby in den Vordergrund. Mithilfe des Begriffs des »vernacular learnings« tritt er für die Vertiefung des umweltbezogenen Lernens ein (Selby 2017). Der Begriff stellt sich gegen die im dominanten Raum verankerten Vorstellungen der Trennung von Mensch und Natur, wodurch es den Lernenden meist an Motivation fehlt, sich sorgend für die Natur einzusetzen. Beim »vernacular learning« handelt es sich um

> »place-based learning rooted in close intimacy and connection with the natural world, with nature perceived as being intrinsically valuable. The importance of fostering emotional affinity with nature is underlined, as are forms of multi-sensory learning that help the learner engage with both spirit and soul of place.« (Selby 2017: 9)

Denn nur das, »was wir zu lieben gelernt haben, sind wir auch gewillt zu schützen«, so das Argument von Selby, weshalb »die Kultivierung eines Gefühls des Einsseins mit der Natur von entscheidender Bedeutung ist, wenn wir eine Chance haben wollen, die globale Umweltsituation zu verändern.« [Übers. d. Verf.] (Selby 2017: 9) Gerade heterogene Wissensformen indigener Gruppen sind neben denen des Aktivismus für soziale und ökologische Gerechtigkeit, für den »Schutz der Umwelt« und die Bewältigung der globalen Probleme die uns der Klimawandel heute stellt, unerlässlich[150] (s. auch Selby 2015b: 27; Selby/Kagawa 2011a: 17, 2011b), weil in ihnen ein Wissen über Beziehungen mit der Natur bewahrt ist, welches die Grenzen des Planeten zum Ausgangspunkt ihres Handelns stellt, weshalb indigene Wissensformen gegenüber der Natur aus einer Strategie der *De-Subalternisierung* und *Förderung des Engagements mit der Heterogenität des Wissens* nicht weg gedacht werden können. Paradoxerweise wird im Gegendiskurs die Praxis des »Lehrens« als eine wesentliche Möglichkeit konstituiert, vom *subalternen* Wissen zu lernen. Gerade in der Praxis über den »Klassen-Kultur-Unterschied« hinweg zu arbeiten lernt die lehrende Person von dem Verhalten der »untergeordneten Klassen« zu lernen, da hier nicht nur wohlwollende Zustimmung erfahren wird, sondern auch unerwartete Antworten.[151]

Durch die Perspektive einer hegemonietheoretisch verfassten Diskursanalyse betrachtet lässt sich das von den gegen-hegemonialen Artikulationen GB hervorgebrachte *verantwortungsvolle Engagement* mit der *Pluralität des heterogenen Wissens* als eine politische

---

150 *»This article has instead called for IK [indigenous knowledge] to be revitalised and to occupy the African school curriculum side by side with western forms of knowledge […] especially for subjects that relate to the protection of the environment.«* (Eten 2015a: 116)

151 *»Learning from the subaltern is, paradoxically, through teaching. In practical terms, working across the class-culture difference (which tends to refract efforts), trying to learn from children, and from the behavior of class-›inferiors,‹ the teacher learns to recognize, not just a benevolently coerced assent, but also an unexpected response.«* (Spivak 2004: 537)

Operation beschreiben, in der versucht wird, Äquivalenzketten zu bauen mit denjenigen flottierenden Elementen im Raum des Diskurses, die bisher noch keinen Zugang zum Raum der hegemonialen Repräsentation bzw. der Institutionalisierung hatten. Politisch gesehen wird durch diese äquivalenzverkettende Artikulationspraktik mit der »*Heterogenität*« zum einen ermöglicht, die antagonistische Front und damit auch die Grenzziehung gegenüber der Hegemonie auszuweiten (Laclau 2018: 139f). Zum anderen werden so neue Elemente in den »Naming-Process« integriert, weshalb im Bezug auf den darin wirkenden Prozess der *De-Subalternisierung*, hegemonietheoretisch auch von einer hegemonialen Anstrengung gesprochen werden kann, etwas in den Bereich des Bezeichenbaren einzuschreiben, da, wie Spivak in Bezug auf die Subalternität betont, nichts Erstrebenswertes darin besteht, in den Bereich der Namenslosigkeit verwiesen und damit von allen Formen der institutionalisierten Mitbestimmung ausgeschlossen zu sein (Spivak 1999: 270, 310; in Marchart 2007b: 16).

6.5 Ergebnisse der hegemonietheoretischen Diskursanalyse

Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichen Ergebnisse der hegemonietheoretischen Diskursanalyse zusammengetragen und einige Schlussfolgerungen dargestellt. Dazu werden zunächst die Ergebnisse präsentiert, die die hegemoniale Formation und einige Kernpunkte der »Politischen Ontologie« nach Laclau und Mouffe betreffen. Anschließend widmet sich der Ergebnisteil den gegen-hegemonialen Artikulationen. Darauffolgend wird in zwei unterschiedlichen Unterkapiteln auf die Unterschiede der sich gegenüberstehenden Formationen GB eingegangen und versucht einige Vergleiche zu ziehen. Abschließend geht der Ergebnisteil auf die Rolle der Institutionen in der diskursiven Formation ein.

6.5.1 Die diskursive Konstitution Globaler Bildung

6.5.1.1 Knotenpunkte – Äquivalenzen – Grafiken

Durch die hegemonietheoretische Diskursanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass in der diskursiven Formation der Globalen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts die drei Knotenpunkte *citizenship*, *sustainable development* und *skills* in globaler Dimension für die Ordnung des hegemonial strukturierten Diskurses eine wesentliche Rolle spielen, indem sie ihn temporär fixieren. Alle drei weisen das Vermögen auf, eine Vielzahl unterschiedlichster relevanter Elemente aus dem Feld der Diskursivität im Sektor GB mit sich äquivalent zu setzen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass wenn ein*e Akteur*in am Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhundert wirkmächtig teilhaben möchte, diese*r nicht um die Verwendung einer dieser drei Knotenpunkte in ihrer globalen Dimension herum kommt, so diese*r im diskursiven Raum GB ein Deutungspotenzial entfalten möchte. Handlungsmacht zu erlangen, erfolgt im Diskurs GB allen voran über artikulative Bezugnahmen auf die drei Knotenpunkten oder auf die mit ihnen, in verschiedenen qualitativen Beziehungen, verketteten Elemente.

Die unabdingliche Bezugnahme der Artikulationen der unterschiedlichen untersuchten transnationalen institutionalisierten Gruppen auf die Knotenpunkte – sei es

in ihrer hegemonialen wie gegen-hegemonialen Formation – weist damit zumindest in partiellen Bereichen auf Tendenzen einer globalen Konvergenz von Bildungsbestrebungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts hin. Im Speziellen die Internationale Organisation der UNESCO trägt im Rahmen des Untersuchungsmodells maßgeblich zur Institutionalisierung von unumgänglichen internationalen Reformprogrammen bei, wie sie sich in den pädagogischen Rahmenwerken *Global Citizenship Education* und *Education for sustainable development*, aber auch in den von ihnen geforderten *skills* in Zeiten der Globalisierung ausdrücken. Der Deutungsmacht der UNESCO können sich die vielfältigen institutionalisierten Gruppen und deren Bildungsartikulationen auf anderen Handlungsebenen nicht entziehen, weshalb sie in der einen oder anderen Weise darauf reagieren müssen. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Institutionalisierungen der Reformprogramme das Handeln der verschiedenen Bildungsakteur*innen zu Teilen leiten. Damit steuert die UNESCO maßgeblich zur Verbreitung eines »konsensualen Wissens« über Bildung in globaler Orientierung bei. Neben der Verbreitungsmöglichkeit eines »konsensualen Wissens« weist vor allem die Fähigkeit des Agenda-Settings der UNESCO, in dem sie neue Themen auf breiter Ebene zu lanciert und mit bestimmten Inhalten zu füllt, darauf hin, dass der von der UNESCO geprägte Diskurs GB Kennzeichen eines »Internationalen Bildungsregimes« trägt. Trotz der Macht der UNESCO sowie der ressourcenstarken *Global Business Coalition for Financing Education* bleibt das Regime GB nicht unumkämpft. Hingegen konnte die Untersuchung zahlreiche gegenhegemoniale Ansätze und Strategiekomplexe offenlegen, die den Konsens zu Themen wie u.a. *citizenship, sustainable development, skills, economic growth* und Deutungen von *violence, climate change* und *poverty* sowie die Akzeptanz fortschreitender *privatisation* der Bildung herausfordern. Der Verlauf der politischen Grenze der darüber entscheidet, wie effektiv das hegemoniale Regime agieren kann, ist deshalb als Resultat der im Feld geführten Kämpfe zu betrachten.

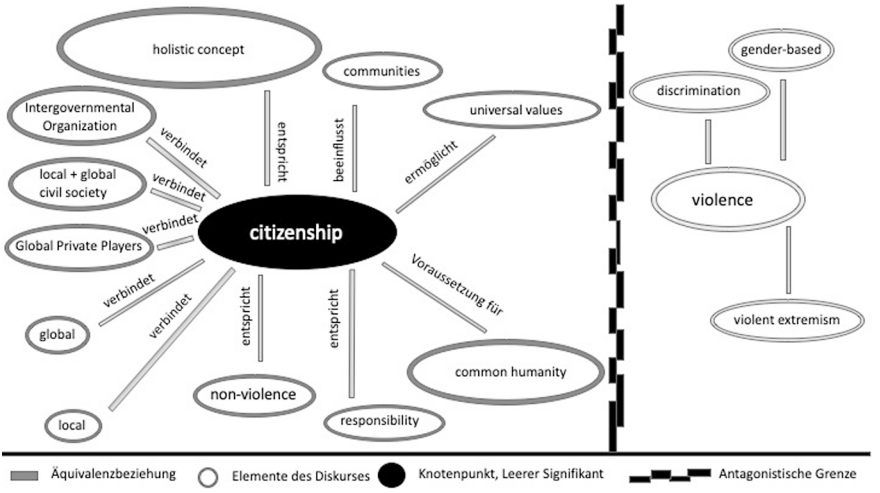
Citizenship

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ermöglicht der Knotenpunkt *citizenship* die Abgrenzung und Kontinuität zu und mit etablierten Vorstellungen GB. Zunächst werden durch *citizenship* im Diskurs GB die politischen Aspekte der Problemlösung, die durch die Bildung angestoßen werden sollen, in den Vordergrund gerückt. Dies drückt sich zunächst darin aus, dass im Diskurs mit dem Konzept *citizenship* auf narrativer Ebene kein legaler Status, sondern vielmehr das Bewusstsein über die Zugehörigkeit zu einer *Gemeinschaft* verbunden wird, die das *Lokale* mit dem *Globalen* verbindet. Der politische Charakter von *citizenship* wird vor allem in dem narrativen Muster deutlich, das als wesentliches Lernziel formuliert wird, nämlich dass die Lernenden lernen sollen, Einfluss auf die *Gemeinschaften* zu nehmen, in denen sie verortet sind. Der Einfluss kann entweder auf *globalen* oder *lokalen* Handlungsebenen geltend gemacht werden. Bildung für *citizenship* formiert sich deshalb als ein *holistisches Projekt*, welches gleichermaßen *kognitive*, *sozio-emotionale* und *verhaltensbezogene* Ebenen des Lernens sowie *lokale* und *globale* Perspektiven umfasst.

Auf der anderen Seite gewährleistet *citizenship* die Kontinuität der Beantwortung von Problemfragen der Globalisierung mit moralischen Antworten. So bezieht sich z.B. die *community,* auf die Einfluss genommen werden soll, im hegemonialen Diskurs seltenst

auf eine konkrete politische Entität, wie den Staat oder die Zivilgesellschaft oder auf politische Prozesse die die Konstitution von Gemeinschaft (z.B. direkte vs. repräsentative demokratische Verfahren) ermöglicht, sondern vielmehr auf Ebenen der *Gemeinschaft*, die nur moralisch, aber nicht politisch greifbar sind, wie z.B. *common humanity*. Vor allem die UNESCO drängt im Zuge einer Bildung für *citizenship* immer wieder auf die Förderung der Anerkennung von *universal values*, wie »Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt«, da sie als Prinzipien der *human rights* gesehen werden. Die Neuausrichtung von *citizenship* in Richtung ihrer globalen Dimensionen, hat dazu geführt, dass *citizenship* regelmäßig als Förderung von *responsibility* artikuliert wird, da nun vom *Lokalen* ausgehend *Verantwortung* für *globale* Fragen übernommen werden soll. Dies geht vor allem auf die Art der Herausforderungen im Zuge der gegenwärtigen Phase der Globalisierung zurück, da diese zunehmend *globaler* geworden sind und nur von den Menschen in ihrer *globalen* gemeinschaftlichen Dimension beantwortet werden können. Bildung für *citizenship* repräsentiert im Diskurs die Möglichkeit, eine Vielzahl unterschiedlicher, zu erlernender Elemente, die für die Hervorbringung einer *globalen Gemeinschaft* benötigt werden, miteinander zu verbinden. Andererseits wird Bildung für *citizenship* als ein Gegensatz zu *violence* und *discrimination* gefasst, welche beständig die Herausbildung einer *globalen Gemeinschaft* bedrohen (Abb. 10).

Abbildung 10: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: citizenship.



Quelle: Tilo Hase

Auch wenn Ban Ki-moon den Signifikanten der *citizenship* in seiner globalen Dimension im Diskurs GB auf die hegemoniale Agenda gesetzt hat, geht die Geschichte von *citizenship* in dem Bereich bereits auf Interventionen der internationalen Nichtregierungsorganisation OXFAM bis ins Jahre 1997 zurück (Oxfam 2015: 4). Die Einbeziehung von *citizenship* in die hegemoniale Formation kann damit als eine Reaktion auf die Politisie-

rung GB verstanden werden, welche u.a. mit dem Aufkommen einer global agierenden Zivilgesellschaft vorangetrieben wurde.

Im Anschluss an die Diskurstheorie von Laclau und Mouffe kann in Bezug auf *citizenship* insofern von einem »Mythos« gesprochen werden, als der Knotenpunkt *citizenship* als Einschreibungsfläche für vielfältige Elemente die einander ausschließenden Ebenen und Entwicklungen des *Lokalen* und *Globalen* im Rahmen GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder einfangen und zusammenbinden kann. Im Gegendiskurs hingegen wird explizit die »Unvollständigkeit« betont, mit der einige verkettete Elemente im Kontext des Knotenpunktes *citizenship* betrachtet werden. Zum einen wird hier auf die Vernachlässigung der historischen und strukturellen Dimensionen des antagonistischen Elements der *Gewalt* verwiesen, welche keinen expliziten Ausschluss durch die hegemoniale Formation erfährt. Zum anderen verweist der Gegendiskurs auf die begrenzten Möglichkeiten des Zugangs zum *Globalen*, da dieser meist nur für Agent*innen, Wissensformen und Praktiken des »Westens« möglich ist und insbesondere deren indigene Entsprechungen in der Formation des Diskurses GB weiterhin ausschließt und *diskriminiert*. Der gegen-hegemoniale Diskurs verbindet GB explizit mit einer *fortdauernden imperialen und kolonialen Gewalt*, die bis heute den Zugang zum *Globalen* im Bildungsbereich für eine Vielzahl an *heterogenen Agent*innen, Wissensformen und Praktiken* weiterhin verunmöglicht. Der Knotenpunkt *citizenship* kann damit auch als ein »flottierender Signifikant« gedeutet werden, da die Art und Weise seiner Artikulation darüber entscheidet, wer wie zu wessem Vorteil Zugang zur *globalen Gemeinschaft* und den daraus erwachsenden Verfügungsrechten und Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf *globale* Fragen durch Bildung bekommt und wer auf welche Art nicht. Die Doppelgesichtigkeit des Knotenpunktes *citizenship* tritt damit in Form der *Subalternität* – also dem was trotz seiner Existenz in der *globalen Gemeinschaft* weiterhin im Bildungsbereich keinen hörbaren Namen und keine verstehbare Bedeutung hat und dessen Mitbestimmung nicht institutionalisiert ist – in Erscheinung. Die historische und strukturelle *Gewalt*, die den in der *Subalternität* Positionierten immer noch bis heute entgegentritt, muss laut dem gegen-hegemonialen Diskurs durch ein *learn to unlearn* auf Seiten der Privilegierten und über die verantwortungsvolle *demokratische Aktivierung* der untergeordneten Gruppen begegnet werden.

Sustainable development

Neben *citizenship* stabilisiert sich der Diskurs der Globalen Bildung um den Knotenpunkt *sustainable development*. Die lexikometrischen Analysen haben gezeigt, dass diese beiden Begriffe signifikant häufig in den Texten der UNESCO auftauchen. Durch die Untersuchung der Einbindung in narrative Muster konnte herausgestellt werden, das *sustainable development* eine wichtige Funktion übernimmt, um eine Vielzahl an weiteren Elementen miteinander zu verknüpfen, die durch den Bezug auf *citizenship* nicht fixiert werden konnten. Im Zentrum der Bestrebungen der hegemonialen Artikulationen einer Bildung für *sustainable development* steht dabei die Verbindung zwischen *environmental stewardship* und *economic growth* zu ermöglichen, wobei die Aufrechterhaltung von Letzterem unter allen Umständen Priorität hat, da diese als Lösung für so unterschiedliche Problematiken wie *poverty* und *environmental protection* gesehen wird. Dies zeigen vor allem die unzähligen Sedimentierungen des *economic growth* in den *SDGs*, welche als Agenda den Kurs

zu mehr *Wachstum* festlegen und denen die Bildungsbestrebungen zu folgen haben. Nach Laclau und Mouffe kann eine solche Artikulation einer Bildung für *sustainable development* als ein Mythos interpretiert werden, da die UNESCO bis dato erfolgreich das *economic growth* gegen alle Kritik und Verweise auf die umweltschädlichen Effekte der »Koppelproduktion« jeder »kapitalistischen Inwertsetzung« (Altvater 2015: 16f) abschirmen und den Diskurs GB hinsichtlich dieses Primärziels stabilisieren kann. Trotz allem ist die Kritik dieser Verbindung zu einer zentralen Intervention gegen-hegemonialer Artikulationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Bildungsbereich geworden. So wird vor allem in *P&P* und durch den Autor David Selby und die Autorin Fumiyo Kagawa immer wieder die Kritik an der Verbindung zwischen *environmental stewardship* und *economic growth* betont und eine GB gefordert, welche *wachstumskritische* und *statische* Varianten der *Wirtschaft* zu imaginieren stärkt.[152]

Der hegemoniale Diskurs wird zudem durch die Einbindung der *human rights* entweder als Voraussetzung oder als wesentlicher Bestandteil einer GB für *sustainable development* fixiert. Trotz der zahlreichen angeklagten Schwachstellen der Menschenrechtsinterventionen, wie die ihres »hohen Ressourcenverbrauchs«, ihrer »geringen Wirkmächtigkeit« aufgrund ihres in erster Linie moralischen, jedoch nicht einklagbaren Charakters, ihrer Betonung »individueller Freiheitsrechte« anstatt »redistributiver Gerechtigkeit«, die durch ihre dominante liberal-demokratische Konzeption begründet ist, konnten ihre Schwachstellen ihre Ausstrahlungskraft bis heute nicht bremsen, obwohl die »globale Kultur des Menschenrechtsaktivismus« vielmals die entrechtetsten Gruppen vergisst. Trotz der »partikularen liberal-westlich-demokratischen Besetzung« der sich als »universell« präsentierenden *human rights*, ist ihre fortdauernde machtvolle Rolle für den hegemonialen Diskurs der GB in ihrer Fähigkeit als Signifikant darin zu sehen, dass die *human rights* ungeachtet der Kritik einen hohen Grad an Integration für eine »Vielzahl an Differenzen« ermöglichen. Nicht umsonst ist deshalb auch von Seiten der Kritik stets auch auf die produktive Rolle hingewiesen worden, welche die *Menschenrechte* für die »Verteidigung der Unterdrückten« und für die Anerkennung ihrer Forderungen spielen können. Möglichkeiten einer Demokratisierung der *Menschenrechte* werden vor allem in ihrer »mestizischen Neukonzeption« gesehen, die die »Etablierung einer Balance zwischen globaler Kompetenz und lokaler Legitimität« ermöglichen würde.

Darüber hinaus sichert der hegemoniale Diskurs seine Ordnung ab, indem es zur Äquivalenzsetzung einer Bildung für *sustainable development* mit dem Einsatz für *peace* kommt. Die Integration von *peace* in das hegemoniale Bildungsprojekt soll vor allem »Stabilität« und »Sicherheit« ermöglichen. Zugleich gestattet die Äquivalenzsetzung von *sustainable development* und *peace* in den globalen Bildungsbestrebungen eine langjährige institutionelle Kontinuität aufrechtzuerhalten, da der Einsatz für *peace* bis zur Ursprungserzählung zur Zeit der Entstehung der UNESCO zurückreicht. Gleichzeitig erlaubt das Element *peace* die Verknüpfung des *Nachhaltigkeit*sprojekts mit den zum

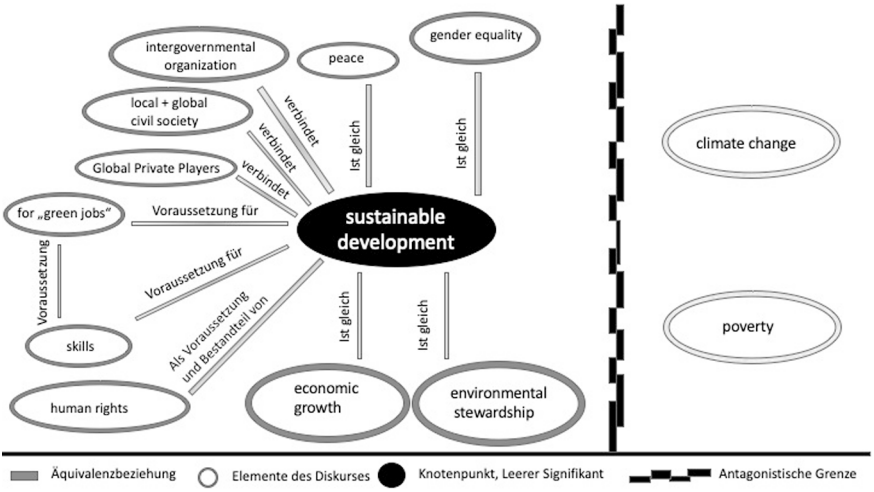
152 Es lässt sich beobachten, dass die bildungstheoretischen und -politischen Diskussionen einer Kritik des ökonomischen Wachstums im Rahmen der Bestrebungen der GB bereits in gegenwärtige Konzeptionen deutsch- und englischsprachiger Bildungsmaterialien und -methoden eingeflossen sind (bspw. Fairbindung/Konzeptwerk Neue Ökonomie 2016; Attac 2017).

ersten Mal im Delors-Report formulierten »Vier Säulen des Lernens«, die bereits seit vielen Jahren die Grundlage für Lernstrategien der UNESCO bilden. Vor allem die Säule »learning to live together«, die für den Aufbau und Erhalt von Frieden eine zentrale Rolle spielt, findet dadurch im Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Verdichtung und Aktualisierung der Sedimentierung im Rahmen der gegenwärtigen Bildungsbestrebungen für *sustainable development.*

Ebenso ermöglicht *sustainable development* den Diskurs GB durch die Äquivalenzsetzung mit *gender equality* zu stabilisieren. Diese Verknüpfung wird dabei nicht nur von der UNESCO getragen, sondern vor allem auch von wirtschaftlichen Kräften im Feld GB, wie der Weltbank und der *Global Coalition for Financing Education*. Im Zuge dieser diskursiven Allianz für den Einsatz für *gender equality* haben sich Zweckbestimmungen von Bildung wie »Profitabilität« und »das Abwerfen von Renditen« im Diskurs etablieren können. Durch den Einsatz für *gender equality* wird ein höherer Anteil an arbeitenden Frauen erwartet, wodurch diese zu einer erhöhten Produktion und damit zur Sicherung des *economic growth* vor allem in »Niedriglohnländern« beitragen. Das Charisma des progressiven Ideals der *gender equality* wird damit im Zuge einer neoliberal dominierten GB immer wieder für die Stärkung von *Profit-* und *Wachstums*interessen genutzt. Parallel dazu besteht die Gefahr, dass der Einsatz für *gender equality* im bildungsbezogenen *Nachhaltigkeits*projekt im Kontext postkolonialer Staaten als Rechtfertigung für Interventionen verwendet wird, um neokoloniale Einmischungen in die Souveränität postkolonialer Staaten voranzutreiben, wenn diese als Alibi für weitergehende Interessen benutzt werden, vor allem dann, wenn durch den Einsatz für *gender equality* die Perspektiven und Forderungen der am meisten untergeordneten Gruppen durch fehlende Repräsentation übergangen werden. Die Zweiteilung des diskursiven Feldes und die Stabilisierung der Allianz vielfältig unterschiedlicher Elemente einer Bildung für *sustainable development* gelingt schließlich durch die gemeinsame Abgrenzung gegenüber *climate change* sowie *poverty,* welche beide als das antagonistische Außen die globalen Bildungsbestrebungen für *sustainable development* fixieren (Abb. 11). Dadurch gelingt es, eine Allianz zwischen unterschiedlichen sozial, ökologisch und wirtschaftlich ausgerichteten Bildungsorganisationen für den Einsatz von *sustainable development* zu bilden. Nicht zuletzt erwirkt die UNESCO damit die Beteiligung so unterschiedlicher Akteur*innen wie der *Global Coalition for Financing Education,* aber auch aktivistisch geprägter Nichtregierungsorganisationen wie *Sustainability Frontiers* an der Verbreitung ihrer Bildungsagenda für *sustainable development.*

Der Gegendiskurs verweist deshalb einerseits auf das *Fortdauern kolonialer und struktureller Gewalt*, die bis heute Wissensformen und Praktiken vor allem marginalisierter und aktivistischer Gruppen ausschließt, die für die Überwindung der »sozial-ökologischen Krise« und zur Erreichung von *Sustainability* notwendig sind. Andererseits kann dies laut gegen-hegemonialem Diskurs nur gelingen, wenn ein *learn to unlearn* von *unsustainability* insbesondere auf Seiten der privilegierten Gruppen, die die umweltschädlichsten Lebensweisen reproduzieren, angestoßen wird.

Abbildung 11: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: sustainable development.



Quelle: Tilo Hase

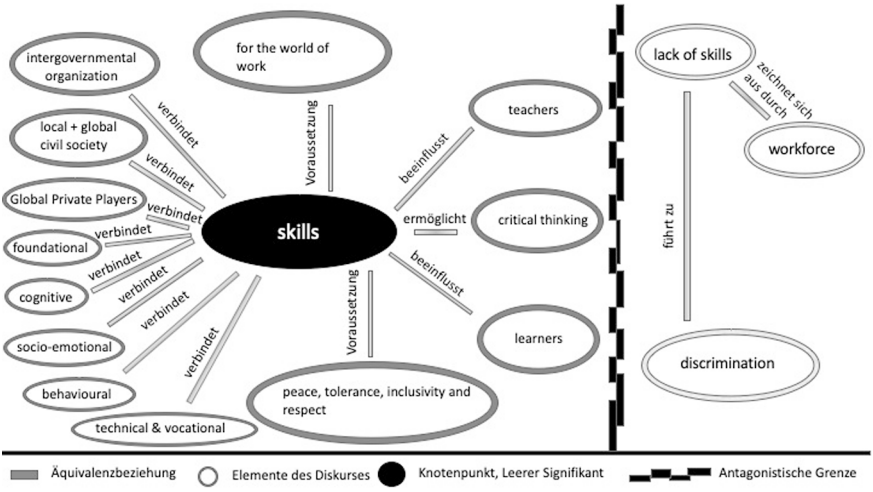
Skills

Der dritte Knotenpunkt, der das Fließen der Differenzen im Diskurs der Globalen Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts aufhält, ist *skills*. In einem breiteren Verständnis ist hierunter der gesamte Bereich des *Kompetenz-* und *Fertigkeiten*erwerbs zu verstehen, der im und für den globalen Wandel als notwendig erachtet wird. Im hegemonialen Diskurs wird dabei an erster Stelle das Bestreben artikuliert, einen Erwerb von *skills* und weiteren Kompetenzen zu fördern, der über den Erwerb grundlegender *skills* und *competencies* hinausgeht und vielmehr verschiedenste *Kompetenz*bereiche gleichermaßen umfasst und diese in Beziehung setzt: *kognitive, sozio-emotionale,*[153] *verhaltensbezogene, technische* und *berufliche Kompetenz*bereiche. Der Erwerb von *skills* und weiteren *competencies* wird im Diskurs als Voraussetzung für *Frieden, Toleranz, Inklusivität* und *Respekt* konstituiert. In der Analyse des Diskurses lassen sich primär drei regelmäßige Artikulationen spezifischer *skills* herausstellen: Erstens sollen *skills* für die *world of work* im globalen Wandel gefördert werden. Zweitens wird im Besonderen der *skill* des *critical thinking* betont. Drittens liegt der Schwerpunkt auf der Herausbildung von *skills* auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, die fördern sollen, *discrimination* zu vermeiden. Mit der Abgrenzung gegen *discrimination* versucht der Diskurs die Gefahr auszuschließen, dass noch größere Qualifikationsdefizite bei den *diskriminierten* Gruppen entstehen (Abb. 12). Gerade die doppelte Operation der Förderung, einerseits von *sozio-kulturellen* und andererseits *technisch-beruflichen skills* und Kompetenzen bei gleichzeitiger Abgrenzung zu *discrimination* zur Vermeidung weiterer Qualifikationsdefizite ist es, wodurch es der Diskurs schafft seine Hegemonie zu stabilisieren.

153 Unter dieser Oberkategorie werden auch kommunikative sowie affektive Dimensionen des Kompetenzerwerbs verstanden.

Im Gegendiskurs ist jedoch wiederkehrend herausgearbeitet worden, dass eine Vielzahl an *skills* und *competencies*, die *diskriminierte* und untergeordnete Gruppen ausgebildet haben, nicht als solche von den hegemonialen Strukturen zur Bearbeitung globaler Fragen hinsichtlich *sustainability* und *citizenship* anerkannt werden, weshalb es Bildungsstrukturen und Lehrender bedarf, die bereit sind von »unten« zu lernen und diese Offenheit auch auf Seiten der privilegierten Gruppen fördern. Andererseits setzt dies jedoch auch voraus, dass der Willen ein *critical thinking* herauszubilden nicht nur bei den privilegierten Gruppen ansetzt, sondern gleichermaßen am anderen Ende der Welt, bei den entrechtetsten Gruppen, noch bevor deren materieller Komfort gesichert wird (Spivak 2004: 557). Erst dann können die *diskriminierten* und untergeordneten Gruppen in die Lage versetzt werden, für sich selbst zu denken, kontextabhängige Antworten zu entwickeln und entscheiden, wie Antworten aussehen könnten, die die systemischen Auswirkungen, die diese jeweils haben, stets berücksichtigen.

Abbildung 12: Qualitative Beziehungen zum Knotenpunkt: skills.



Quelle: Tilo Hase

Dies wird jedoch nur möglich sein, wenn der im hegemonialen Diskurs artikulierte Schwerpunkt auf *skills for the world of work*, welche in erster Linie in den *technischen* und *beruflichen* Bildungsbereichen aufgebaut werden, stärker die bisher nicht berücksichtigten Verbindungen von Bildung, Ökonomie und Arbeit in den Blick nimmt, um die komplexen Faktoren im Übergang zwischen Bildung und Arbeit selbst zum Gegenstand politischer Aushandlungsprozesse zu machen. D.h. im speziellen nicht nur, aber auch, in den Bereichen *technischer* und *beruflicher* Bildung, *skills* und *competencies* zu stärken, die für Gerechtigkeit wichtig sind, unabhängig davon, ob diese einen ökonomischen Nutzen für den Arbeitsmarkt haben oder nicht. *Berufliche* Bildung so reartikuliert, würde eben auch den Erwerb von *Skills* und *competencies* beinhalten, die für die betriebspolitische Mitbestimmung aller Gruppen und Arbeitsbereiche (oft vergessen: Sorgearbeit) oder für

die öffentlichkeitswirksame Mobilisierung und Selbstorganisation informell arbeitender Gruppen[154] oder in die Arbeitslosigkeit gedrängter Menschen notwendig sind. Also explizit genau jene Gruppen und Bereiche, die bisher außerhalb des Radars dominanter arbeitspolitischer Mitbestimmung stehen, sodass bisher nicht sichtbare Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten aufgedeckt werden können.

Skills und *competencies* zur Beschäftigungsfähigkeit können gerade in Zeiten der erhöhten »Ökonomisierung« in eine gefährliche Konkurrenz zu *skills* und *competencies* zur Stärkung des sozial-ökonomisch gerechten Miteinanders treten, wenn sie letztere verdrängen. Dies gilt meist gerade dann, wenn die Verlagerung des *Kompetenz*diskurses auf die Beschäftigungsfähigkeit der »citizens« unter den neuen Bedingungen der Ökonomie von Regierungen und Unternehmen dafür genutzt wird, eine »Krise der Arbeitsplätze« als eine »Qualifikationskrise« auszuweisen, um Widerstände abzuwenden. Allen voran in Zeiten wie der postkolonial-neoliberalen Globalisierung, in denen es an manchen Orten keine Arbeitsplätze oder an vielen Orten tendenziell »schlechte Arbeit«[155] gibt, kann so den Menschen vermittelt werden, dass sie aufgrund zu geringer Qualifikation, selbst für ihre Situation verantwortlich seien.

6.5.1.2 Identität – Politische Grenze – das konstitutive Außen

Es konnte im Rahmen der Untersuchung der diskursiven Formation GB gezeigt werden, dass retrospektiv betrachtet zu Beginn des 21. Jahrhunderts *citizenship*, *sustainable development* und *skills* im Untersuchungszeitraum die »leeren« Knotenpunkte des Diskurses bilden, da sie jeweils in ihren Teilformationen die temporäre Fixierung einer Vielzahl differenzierter Elemente erlauben, die die Formation des Diskurses GB konstituieren. Zusammen genommen ermöglichen die drei Knotenpunkte die Identifizierung mit einem »Kollektivwillen« bzw. kollektiven Subjekts GB über unterschiedlichste soziale Agent*innen auf verschiedenen Handlungsebenen in einem komplexen Geflecht transnationaler Akteur*innenkonstellation hinweg. Die Konstituierung politischer Identität basiert in diskursiven Formationen neben den Identifizierungen mit »entleerten« Knotenpunkten im Anschluss an Laclau und Mouffe immer auf einer politischen Grenze, welche das Soziale teilt, ohne dabei notwendigerweise auf »objektiv gegebenen Teilungen« wie »race«, class, gender bestehen zu müssen. Es ist deshalb wichtig, die Konstruktion der politischen Grenze als einen mehrdeutigen und eigenartigen Prozess zu begreifen, in dem »die Logik von Einschluss und Ausschluss« nicht entlang von klaren Linien operiert (Norval 1994: 120f). Die Unklarheit der Grenzziehung im Zuge der Konstituierung der Identität GB zeigt sich vor allem an dem Ausschluss der nur schwer zu greifenden Elemente *violence*, *poverty*, *climate change* und *discrimination*. Sie bilden zusammen das

154 Das ist insofern nicht außer Acht zu lassen, als es sich hierbei im Jahre 2018 um 2 Milliarden Arbeiter*innen, was 61,2 % der auf der Welt arbeitenden Bevölkerung darstellt, handelt. Der substantiell größere Anteil befindet sich dabei in den sogenannten »Schwellen- und Entwicklungsländern« (ILO 2018: 67) und ist deshalb vor allem in der technischen und beruflichen Bildung in postkolonialen Staaten zu berücksichtigen.

155 Damit wird auf die, in den verschiedensten Regionen der Welt geführten Diskussionen darüber angespielt, was »Gute Arbeit« bedeutet, wie sie zu erreichen ist und was sie nicht ist (siehe für den Versuch einer Bestimmung: Pickshaus 2007). »Schlechte Arbeit« stellt damit das Nicht-Erfüllte der Forderungen dieser Diskussionen dar.

»konstitutive Außen«, ohne welches letztlich die Identität GB in Bezug auf *citizenship*, *sustainable development* und *skills* im globalen Kontext nicht stabilisiert und die »inneren Differenzen des Diskurses« nicht aufgehoben werden können. Dadurch gelingt es dem Diskurs die vollkommene, aber letztendlich unmögliche Identität globaler Bildungsbestrebungen im Untersuchungszeitraum zu fixieren. Das »konstitutive Außen« zur Konstitution der Identität GB ist damit gekennzeichnet durch einen reichlich komplexen Ausschluss, der soziale, kognitive, ökonomische, ökologische und kulturelle Dimensionen durchzieht. Gerade die Heterogenität der Elemente untereinander, aber auch die Heterogenität der Deutung dessen, was jeweils unter ihnen verstanden wird und auf eine Überdeterminierung ihrer Bedeutungen verweist, gestalten die Konstruktion der politischen Grenze ihnen gegenüber als mehrdeutigen und eigenartigen Prozess. Auch wenn es Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen sozialen Agent*innen des Diskurses über den grundlegenden Ausschluss der Elemente zur Konstituierung eines gemeinsamen Subjekts GB gibt, so ist vor allem die Heterogenität der Deutungen der Elemente des »konstitutiven Außens« *violence*, *poverty*, *climate change* und *discrimination* zum Gegenstand politischer Kämpfe um Grenzziehungen geworden. Die Kämpfe verhandeln im Wesentlichen wer, wie von den Elementen betroffen ist und welche Vorteile sich jeweils für wen daraus ergeben. Die Umkämpftheit der Elemente des »konstitutiven Außens«, aber auch die Kämpfe um die Überdeterminierung der Knotenpunkte[156] im Diskurs GB verweisen damit auf ihren Status als »flottierende Signifikanten«, da sich über ihre jeweilige Deutung die Logik von Einschluss und Ausschluss verschiebt.

Der Untersuchung zufolge wird z.B. das ausgeschlossene Element *violence* dominanter Weise zugunsten eines engen Verständnisses verwendet. So bezieht es sich in der Regel nur auf verschiedene Formen »gruppenbezogener« oder durch religiöse, politische oder ideologische Gruppen hervorgerufene *violence*, welche von unmittelbar wahrnehmbaren Individuen oder Gruppen ausgeübt wird oder Gruppen entlang »objektiv gegebener Teilungen« eindeutig betrifft. Ein breites Verständnis des Elementes *violence* mit all seinen strukturellen, kulturellen und symbolischen Dimensionen, wie es z.B. der im Gegendiskurs (bspw. Andreotti 2006a) oft verwendete Begriff der »epistemischen *Gewalt*« zu erfassen versucht (Brunner/Mickan 2018: 42), bleibt im hegemonialen Diskurs unbenannt. Ein weiteres wichtiges Element, von dem sich bspw. im hegemonial strukturierten Diskurs GB zu Beginn des 21. Jahrhunderts abgegrenzt wird, ist *poverty*. *Sustainable development* durch GB könne nur erreicht werden, wenn sie ihren Anteil an der Reduzierung von *poverty* leistet. Dass es sich dabei um ein Schlüsselelement der hegemonialen Formation in der Konstruktion der antagonistischen Grenze handelt, lässt sich auch daran erkennen, dass diese Bestrebungen in der Road Map der UNESCO (UNESCO 2014d) festgelegt wurden und ihr dort festgelegtes Engagement sich wiederum auf das *Ziel 1*

156 Dass auch Knotenpunkte bzw. »leere Signifikanten« zu »flottierenden Signifikanten« werden können, liegt laut Laclau daran, dass dies zwei Kategorien sind, die zwar analytisch strukturell voneinander zu unterscheiden sind, jedoch in der Praxis immer schon ineinander übergehen, da ein Teilbereich der jeweiligen Kategorie bereits immer schon im komplexen Spiel um die Verschiebung politischer Grenzen in der anderen angelegt ist und sie sich damit gegenseitig durchkreuzen (Laclau 2018: 133).

der *SDGs*, »End poverty in all its forms«, bezieht. Gerade der mangelnde Zugang zu Bildung wird in der hegemonialen Formation immer wieder als Grund für *poverty* benannt. Obwohl sich der Diskurs vehement gegen *poverty* und für die Reduzierung von *poverty* ausspricht, lässt dieser in seinen Antworten unbenannt, welche Anteile die globale Wirtschaftsordnung basierend auf den aus der kolonialen Geschichte hervorgegangenen ungleichen Bedingungen in einer Internationalen Arbeitsteilung, an der Aufrechterhaltung von *poverty* hat. Diese »gestattete Ignoranz« läuft Gefahr, so Andreotti, eine herablassende Haltung gegenüber den Armen des Südens zu etablieren (Andreotti 2008: 54) und *poverty* als einen Mangel an Bildung, Ressourcen, Dienstleistungen, Informationen und fehlendem Zugang zu Konsummöglichkeiten zu präsentieren, anstatt die global ungleich verteilten Mitbestimmungs-, Chancenmöglichkeiten sowie Verfügungsrechte über Ressourcen durch die Bildungsbestrebungen in den Blick zu nehmen. Am Ende wird dadurch die Verantwortung für *poverty* auf die »Armen« selbst übertragen, anstatt die Anteile der ungleichen Machtbeziehungen sowie die Verbindung zwischen der »Akkumulation von Wohlstand« auf der einen Seite und der Hervorbringung von *poverty* auf der anderen in den Mittelpunkt einer sichtbaren Strategie GB gegen *poverty* zu rücken (ebd.: 54).

Auch das vom Diskurs ausgeschlossene Element *climate change* stabilisiert die Konstruktion der Identität GB. Wird im hegemonialen Diskurs weitreichend anerkannt, dass die Ursachen und Gründe für den *climate change* bei den Menschen zu suchen sind, so differenzieren die hegemonialen Kräfte i.d.R. hingegen nicht zwischen den Verantwortlichkeiten unterschiedlicher Gruppen für den *climate change* und lassen auch die strukturellen Ursachen und Problematiken einer auf *economic growth*, Extraktivismus, steigendem Konsum und Ressourcenverbrauch beruhenden Lebens- und Wirtschaftsweise im Zuge der postkolonial-neoliberalen Globalisierung außer Acht. Außerdem wird die Externalisierung der verursachten Kosten und Probleme nicht angemessen benannt. Eher wird gefordert, dass sich die verletzlichsten Gruppen an die Folgen des *climate change*, wie z.B. die globale Erhitzung und den Verlust der Biodiversität, anpassen, wohingegen privilegierte, gut ausgebildete Gruppen sich automatisch eine *umweltschützende* Lebensweise zulegen würden, da angeblich die Verantwortung für Umweltschutz mit dem Grad der Bildung steige (UNESCO 2013a: 21). Dabei wird allerdings ausgelassen, wie zahlreiche Studien zeigen, dass die ökologische Verwüstung entlang von Klassenpositionen strukturiert ist, da vor allem die Gruppen mit dem höheren Einkommen und dem oftmals höchstem Umweltbewusstsein aufgrund hoher Bildungsgrade diejenigen sind, die in der Regel den höchsten Ressourcenverbrauch und die daraus erwachsene Verantwortung für ökologische Verwüstungen aufweisen (Brand/Wissen 2017: 62; Cancel et al. 2021: 16f). Aufgrund der Beschaffenheit der gesellschaftlichen Strukturen einer »Imperialen Lebens- und Produktionsweise«, die sie dazu befähigt, bestätigt und antreibt, lagern die privilegierten Gruppen mit hoher Ausbildung, die negativen Effekte permanent in ein Außen (Brand/Wissen 2017: 63f), allen voran in die Lebensräume der verletzlichsten Gruppen – wie z.B. indigene Gruppen auf dem Land im Globalen Süden – aus, weshalb auch von transnationalen Gesellschaftsstrukturen der »Externalisierung« gesprochen werden muss (Lessenich 2016: 51).

Obwohl bereits im Gegendiskurs eine GB gefordert wird, welche sich in Abgrenzung zu einem auf *economic growth* basierenden Entwicklungsmodell reartikuliert, um

sustainability zu erreichen, da die damit zusammenhängende »Expansion« auf dem Überschreiten der »Grenzen des Planeten« sowie auf »multiplen Formen der *Gewalt*« beruht (GTDFC 2019: 6), da diese »Ungleichheit«, »Armut«, die fortschreitende »ökologische Verwüstung«, die »Klimakrise« und den »Neo-Kolonialismus« vorantreibt (Eten 2015a: 109), lässt sich auch für die *Agenda 2030* mit ihren *Nachhaltigkeit*szielen konstatieren, dass diese trotz aller Einwände von zivilgesellschaftlichen Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen aufgrund des Festhaltens an einer »Imperialen Lebens- und Produktionsweise«, mit ihren Bildungsbestrebungen ein »business as usual« stützt (Selby 2015b: 25f). Obwohl sich die globalen Bildungsbestrebungen gegen das Fortschreiten des *climate change* richten sollen, wird unter der Dominanz der bisher strukturierten Bildung für *sustainable development* kein Aufhalten der zunehmenden ökologischen Verwüstung und dem daraus resultierenden *climate change,* für den insbesondere die privilegierten, gut gebildeten Gruppen verantwortlich sind, möglich sein. Erst wenn die dominanten Akteur*innenstrukturen wie Regierungen, transnationale Unternehmen und wachstumsbegeisterte zivilgesellschaftliche Gruppen im Bildungsbereich aufhören, sich in ihrer Bewunderung für die »Imperiale Lebens- und Produktionsweise« etwas vorzumachen, kann *sustainable development* und das Aufhalten des *climate change* zu einer effektiven Praxis GB werden.

Die politische Grenze des Diskurses GB zu verschieben ist nicht nur eine Frage der Zeit, sondern auch eine der Kräfteverhältnisse eines bestimmten Zeitpunkts. Denn die Errichtung und Veränderung der politischen Grenze ist immer auch das Ergebnis komplexer Interaktionsprozesse unterschiedlicher und gegensätzlicher Artikulationsprozesse (Norval 1994: 121f). Wenn die Identität GB stetig durch den Bezug auf »ein Anderes« konstruiert wird, kann das ausgeschlossene oder auch nicht beachtete »Andere« nicht mehr als rein passiv betrachtet werden, sondern muss gleichermaßen als die Bedingung der Möglichkeit und Unmöglichkeit der Identität GB betrachtet werden. Das bedeutet, dass das konstitutive Außen ihrer Ordnung auch die Möglichkeit beinhaltet, genau jene Identität in Frage zu stellen, die durch ihren Ausschluss konstituiert wird (ebd.: 122).

6.5.1.3 »Social Imaginery« des Diskurses Globaler Bildung

Das Vermögen des untersuchten Diskurses GB auf seiner Einschreibungsfläche eine Vielzahl an unterschiedlichen sozialen Forderungen zu absorbieren und gleichzeitig die Grenzen des Diskurses zu konstruieren, sodass die »Vollständigkeit« der Identität des Gegenstandes in dem hier festgelegten raum-zeitlichen Moment repräsentiert werden kann, lässt sich laut Laclau als das »Social Imaginery« GB beschreiben. Das »Social Imaginery« bildet somit die Möglichkeitsbedingungen der Erkennbarkeit des Gegenstandes unter den gegenwärtigen Machtkonstellationen (Laclau 1990: 64f; Howarth/Stavrakakis 2000: 15f). In Bezugnahme auf die Forschungen von Pashby u.a. ist zu konstatieren, dass die im Material identifizierten hegemonialen Artikulationen einem gemeinsamen diskursiven Horizont zugeordnet werden können. Dieser Horizont kann nach ihnen als »modern/colonial imaginary« bezeichnet werden (Pashby et al. 2020: 146). Durch diesen wird ein partikularer Standpunkt, welcher sich durch eine Reihe kolonialer und kapitalistischer sozialer Beziehungen ausdrückt, als »natürlich« gesetzt, wodurch in dominanter Weise diese partikulare »modern/koloniale« Perspektive zum Horizont

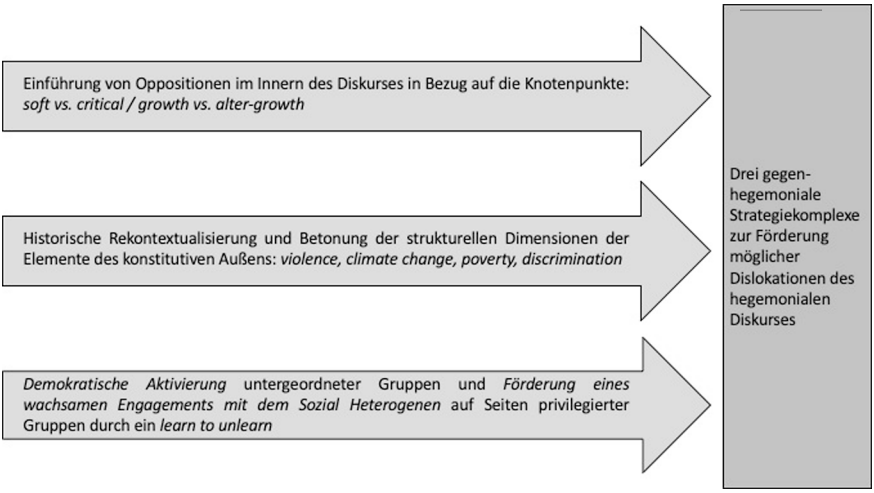
jeglicher wirkmächtig sichtbarer Vorstellungen des Globalen wird. Der Effekt dieser Begrenzung, so die Autor*innen, ist es »an economic system organised by (racialised) capitalist markets, a political system organised by nation-states, a knowledge system organized by a single (European) rationality, and a mode of existence premised on autonomy and individualism« in den hegemonial verfügbaren identitätsbildenden Artikulationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Diskurs GB als universal und unausweichlich erscheinen zu lassen (Pashby et al. 2020: 146).

So sind auch die sichtbarsten identitätsstiftenden Vorstellungen von *citizenship* und *sustainable development* oder *skills*, selbst jene der gegen-hegemonialen Artikulationen im hier untersuchten Diskurs globaler Bildungsbestrebungen, nicht vor der Begrenzung des als »modern/*colonial*« bezeichneten »global imaginery« gefeit (Pashby/Andreotti 2016). So ist es so gut wie unmöglich im derzeit hegemonial strukturierten Diskurs machtvolle und von starken Institutionen und Organisationen gestützte Artikulationen zu formulieren, die über das modern/*koloniale* System hinausgehen. »Darüber hinausgehen« bezeichnet hier im Anschluss an Andreotti und Stein (2015: 27) Artikulationen, die das gegenwärtige moderne System als inhärent gewaltvoll, ausbeuterisch und unnachhaltig wahrnehmen und deshalb dieses als ein für immer verlorenes System begreifen. Bei diesen ginge es um die Infragestellung der »ontologischen Dominanz« des modern/*kolonialen* Systems mit seinen unzähligen miteinander verknüpften Unterdrückungsweisen und nicht nur einzelner Dimensionen und Themen an *Gewalt*, *Diskriminierung* und Unterdrückung. Aus dem »modern/colonial imaginery« resultierende »Alternativen« fokussieren sich deshalb zumeist nur auf die Reparatur des Bestehenden (Andreotti/Stein 2015: 26f).

Beispielhaft für die Dominanz der »Reparatur des Bestehenden« in den hegemonialen Artikulationen sind u.a. das unabwehrbare Festhalten am *economic growth* in den Bildungsbestrebungen, obwohl alle »Koppelungseffekte« in steigender Wertschöpfung darauf hinweisen, dass damit das Fortschreiben ökologischer Verwüstungen einhergeht und die »Grenzen des Planeten« weiter überschritten werden. Aber auch die Abschottung gegenüber der Thematisierung jeglicher historischer und struktureller *Gewalt* im hegemonialen Diskurs zugunsten fragmentierter, einzelner Dimensionen von *violence* wie z.B. *gender violence* verweist darauf, dass die Infragestellung der Struktur inhärenter *Gewalt* und Unterdrückung des gegenwärtigen postkolonial-globalisierten Kapitalismus durch GB vor dem Horizont der gegebenen Möglichkeitsbedingungen des dominanten Diskurses nicht angemessen artikuliert und damit Bildungsantworten auf die Globalisierung nicht ausreichend erkannt und umgesetzt werden können.

6.5.2 Drei gegen-hegemoniale Strategiekomplexe

Abbildung 13: Drei im Textkorpus erkennbare gegen-hegemoniale Strategiekomplexe.



Quelle: Tilo Hase

Idealtypisch gesehen lassen sich drei praktizierte gegen-hegemoniale Strategiekomplexe zur Förderung möglicher Dislokationen des hegemonialen Diskurses extrahieren (Abb. 13). Zunächst hat sich als besonders effektiv für gegen-hegemoniale Interventionen die Einführung einer Opposition, in Bezug auf einen hegemonialen Knotenpunkt bzw. auf ein regelmäßig mit dem Knotenpunkt verknüpftes Element ergeben. So haben sich u.a. im Gegendiskurs als besonders wirkmächtig die Unterscheidung von *soft vs. critical* (Andreotti 2006a) sowie zwischen Formen einer *growth vs. alter-growth* orientierten Globalen Bildung (bspw. Selby 2015b: 27) durchgesetzt. Diese werden besonders häufig von verschiedensten Sprecher*innenpositionen des Gegendiskurses aufgegriffen und in verschiedensten Kontexten iteriert.[157] Durch die Benennung einer auf eine hegemoniale Artikulation bezogenen Opposition wird die Oppositionsbildung erleichtert, da durch die

157 Der Verfasser bezieht sich hiermit auf den von Jaques Derrida hervorgebrachten Terminus *Iterabilität*. Dieser drückt aus, »dass jedes sprachliche, geschriebene oder gesprochene Element oder Zeichen reiterierbar[sic!], d.h. wiederholbar und zitierbar, sein muss.« Die Besonderheit des Terminus ist jedoch, dass sich Iterabilität nicht allein in der »Reproduktion oder einfachen Wiederholung« erschöpft, sondern vielmehr fällt hier die Wiederholung mit der »Andersheit« zusammen, da in einer Wiederholung die Kraft des Elements deutlich werden kann »mit seinem Kontext zu brechen«, da es aus einer Verkettung herausgenommen und in andere Ketten eingeschrieben werden kann (Posselt 2003: o.S.). Wie Judith Butler betont, eröffnet Iterabilität damit im Rahmen von Diskursen Möglichkeiten der Resignifikation und stellt damit auch einen Ort der Handlungsfähigkeit für Subjekte bereit (ebd.). Die Iterierung beider Oppositionsbildungen (soft vs. critical/growth vs alter-growth) in verschiedensten Bereichen der GB muss deshalb als ein wichtiger Beitrag zur Handlungsfähigkeit gegen-hegemonialer Kräfte in dem Feld gesehen werden.

Benennung eine Einschreibungsfläche ermöglicht wird, die die Bildung eines gegen-hegemonialen »Kollektivwillens« erleichtert. Der hegemoniale Diskurs sieht sich durch die regelmäßige Iteration der Gegensätze in vielerlei Bereichen der GB mit einer politischen gegen-hegemonialen Gegnerschaft konfrontiert, womit er unter Druck gerät, darauf zu reagieren.

Ein weiterer gegen-hegemonialer Strategiekomplex, der sich erkennen lässt, ist derjenige der historischen Rekontextualisierung und Betonung der strukturellen Dimensionen derjenigen Elemente, die dem hegemonialen Diskurs als das konstitutive Außen dienen. In den hier betrachteten diskursiven Kämpfen versucht der Gegendiskurs die Elemente *violence*, *climate change*, *poverty* und *discrimination* nicht nur als einen Gegenstand zu präsentieren, der ausschließlich spezifische vulnerable Gruppen oder nur einzelne Dimensionen umfasst, sondern mahnt vor allem die historische Kontinuität und die strukturellen Dimensionen der Elemente und ihrer Folgen für globale sozial-ökologische Ungleichheit zu beachten an. Dies wird vor allem durch Verweise auf die historische und institutionelle Verstricktheit der Elemente mit der spezifischen Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus sowie den Wachstumsimperativ gegenwärtiger kapitalistischer Gesellschaften im Rahmen globaler Bildungsbetrebungen erreicht. Zugleich wird damit die Dominanz der ahistorischen Artikulation des hegemonialen Diskurses problematisiert. Dadurch erwirkt der Gegendiskurs, die Unvollständigkeit und Unabgeschlossenheit der hegemonialen Identität einer Bildung für *citizenship, sustainable development* und *skills* aufzuzeigen, insofern der Gegendiskurs es vermag, die Reproduktion der historischen und strukturellen Dimensionen der Elemente des konstitutiven Außens in Bezug auf die Knotenpunkte sichtbar werden zu lassen. Durch die Sichtbarmachung wird die Möglichkeit geschaffen, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts temporär fixierte Identität GB zu verschieben, da deutlich wird, dass die hegemoniale Formation einer Bildung für *citizenship, sustainable development* und *skills* in globaler Orientierung nicht ohne die fortlaufende Reproduktion von *violence*, *climate change*, *poverty* und *discrimination* in ihrer bestehenden Strukturiertheit möglich ist, wodurch die hegemoniale Identität GB unter oppositionellen Druck und damit in Zugzwang gerät.

Um Demokratisierungsprozesse über die bisherigen Praktiken hegemonialer GB hinauszutreiben, wird als dritter gegen-hegemonialer Strategiekomplex zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Gegendiskurs zudem auf die *demokratische Aktivierung* untergeordneter Gruppen sowie auf die *De-Subalternisierung* und die *Förderung der Auseinandersetzung mit der Pluralität des Heterogenen* auf Seiten privilegierter Gruppen mithilfe des *learn to unlearn* im Kontext von *citizenship* gesetzt, um eine »Ökologie des Wissens« zu ermöglichen. Es lässt sich dabei von einer Ökologie trotz machtstrategischer Belange sprechen, »because it is based on the recognition of the plurality of heterogeneous knowledges (one of them being modern science) and on the sustained and dynamic interconnections between them without compromising their autonomy.« (Santos 2007: 66)

Das Ziel der *demokratischen Aktivierung* marginalisierter Gruppen insbesondere im Globalen Süden besteht darin »demokratische Gewohnheiten« bei den Lernenden als *citizens* herauszubilden (Spivak 2004: 44f), so dass sie befähigt werden die vielfältigen gesellschaftlichen Bereiche der Lebens- und Produktionsweisen (Ökonomie, Kultur, Bildung, Politik etc.) mitzubestimmen und zu beeinflussen, damit die privaten partikularen Interessen der herrschenden Gruppen mit den Interessen einer breiten aktiven Zivilgesell-

schaft an allen Enden der Welt mit starkem Bezug nach »unten«, abgestimmt werden müssen (Cisneros/Céspedes 2012).

Eingeordnet in den selben Strategiekomplex, zielt die *Förderung der Auseinandersetzung mit der Pluralität des Heterogenen* auf Seiten privilegierter Gruppen darauf ab, die »Anerkennung und Einbeziehung vielfältiger Weisheiten, Lernprozesse, Philosophien, kultureller Praktiken und wirtschaftlicher Beziehungen, die sich für den gemeinschaftlichen Frieden und die Erhaltung der Umwelt einsetzen« (Torres/Dorio 2015: 5f) zu stärken und die globalen Bildungsbestrebungen dahingehend zu verändern. Dazu wird speziell auf die Öffnung von Bildungsräumen gesetzt, die die »Wiedererlangung […] [unsichtbargemachter] Prozesse der Produktion und Valorisierung eines gültigen [mehrschichtigen] Wissens, ob wissenschaftlich oder nicht wissenschaftlich, und [den Aufbau] neuer Beziehungen zwischen verschiedenen Arten von Wissen auf der Grundlage der Praktiken der Klassen und sozialen Gruppen, die auf systematische Weise unter der Unterdrückung und Diskriminierung durch Kapitalismus und Kolonialismus gelitten haben« [Übers. d. Verf.] (Santos 2012 zit.n. Torres/Dorio 2015: 7) fördern und ermöglichen. Es wird angestrebt bewahrtem indigenen oder anderweitig subalternisiertem Wissen in den Bildungspolitiken, -programmen, -materialien und -praktiken zu einer »Kopräsenz«[158] zu verhelfen, in dem diese mit den hegemonialen Formationen des Wissens verwebt werden.

Damit solch ein nicht unmittelbar mögliches *Engagement mit der Pluralität des Heterogenen* hin zu einem »be differently together« überhaupt stattfinden kann, bedarf es zuvor der »Anerkennung unserer konstitutiven Blindheit gegenüber anderen Formen des Sehens, des Wissens, des Seins« [Übers. d. Verf.] (Andreotti 2014b: 45), die all diejenigen betrifft, welche in dem gewohnten dominanten Bezugsrahmen, wie z.B. der formalen Schulbildung, mit all seinen Programmen, Praktiken und Institutionen subjektiviert worden sind. Die gegen-hegemoniale Strategie zur Überwindung der »konstitutiven Blindheit« strebt deshalb eine »Vertiefung des Lernens über die Grenzen und schädlichen Tendenzen des gegenwärtigen Systems« an, »indem wir uns von seiner Kontinuität lösen, während wir innerhalb des Systems arbeiten und andere Möglichkeiten der Existenz und Politik entstehen lassen, in dem wir lernen gemeinsam anders zu ›sein‹« [Übers. d. Verf.] (GTDFC 2019: 4). Das geht jedoch nur, wenn nicht nur die kognitiven Kompetenzen als Teil in die Auseinandersetzung um Veränderungsprozesse einbezogen werden, sondern vor allem unsere »affektiven und Beziehungskompetenzen«, denn diese sind es die uns helfen »to feel, to imagine and to relate differently to everything around and within us.« (ebd.: 4)

Die Strategie der Förderung von »affektiven und Beziehungskompetenzen« ist im Gegendiskurs nicht von den Auseinandersetzungen um ein umweltbezogenes Lernen zu trennen. Unter dem Begriff des »vernacular leaning« wird ein »place-based learning« angestrebt, welches verwurzelt ist in einer »close intimacy and connection with the natural world, with nature perceived as being intrinsically valuable.« (Selby 2017: 9) Hierdurch wird strategisch vor allem die »Bedeutung der Förderung einer emotionalen Verbundenheit mit der Natur« in umweltbezogenen Lernprozessen unterstrichen, ebenso »wie Formen des multisensorischen Lernens, die den Lernenden helfen, sich sowohl mit dem

158 Siehe hierzu Santos 2014: 191ff.

Geist als auch mit der Seele von Orten auseinanderzusetzen.« (ebd.: 9) Diese auf neuordnende affektive und auf Beziehungskompetenzen zielenden Bildungsprozesse mit allem in und um uns, sei es Mensch oder Natur kann, als Strategie eines gegen-hegemonialen Bildungsvorhaben im Feld GB, mit Spivak gesprochen auch als die möglichst »zwangsfreie Neuordnung von Begehren« [uncoercive re-arragement of desires] (Spivak 2004: 526f) bezeichnet werden. Dies verlangt jedoch auch die Kompetenz auf Seiten der Lehrenden »ohne Garantien« zu arbeiten (ebd.: 537, 550).

Als Lernstrategie für eine »zwangsfreie Neuordnung von Begehren«, die auf eine »Vertiefung des Lernens« hinsichtlich unserer Beziehungen zu Mensch und Natur abzielt, kann im Rahmen dieses dritten Strategiekomplexes, das *learn to unlearn* von spezifischen Formen von *citizenship* und *sustainability* im globalen Kontext bezeichnet werden. Vor allem an die Menschen in privilegierten Positionen gerichtet, zielt die pädagogische Strategie des *learn to unlearn* darauf ab, zum einen, Annahmen von *citizenship* in Frage zu stellen, welche Werte, Überzeugungen und Traditionen des »Westens« als *global* und universal für anzustrebende Gemeinschaftlichkeit setzen, ohne dabei die »historischen Prozesse« und strukturellen Problematiken in Betracht zu ziehen, die erstens zu seiner »Universalisierung« geführt haben (Andreotti 2006: 45) und zweitens, was diese »Universalisierung« des »Westens« für schädliche Folgen für Mensch und Planet hat und deshalb eher einer »Nichtuniversalisierbarkeit« gleichkommt (Overwien 2016: 237 in: Brand 2017: 28).

Andererseits bezieht sich *learn to unlearn* im Kontext von *sustainability* auf die aus westlicher Perspektive oftmals unhinterfragbare Trennung von »biophysikalischer« und »sozialer« Umwelt (Atkinson/Wade 2013: 61). *Learn to unlearn* fordert die »gestattete Ignoranz« gegenüber der Trennung von »Mensch und Planet« heraus und zielt dabei auf eine Öffnung gegenüber dem »Schmerz der Welt« und »verschiedenen Möglichkeiten der Existenz« ab, sodass nicht nur die Menschen der »eigenen Gruppe« und die modernen Institutionen in den Mittelpunkt rücken, sondern unsere planetarische Verstricktheit als Ganzes[159] (Andreotti 2015b: 176f). Damit ist gerade der dritte pädagogische Strategiekomplex im Feld GB im Lichte der radikaldemokratischen Diskussionen um die entscheidende Rolle des *Heterogenen* (auch: der *Subalternität*) für die Etablierung neuer antagonistischer Grenzen zu sehen, da das Engagements mit dem Heterogenen über vereinfachende dialektische Synthese- oder binäre Oppositionsbildung hinausreicht, da es zur Konstruktion neuer politischer Grenzen mit dem Ziel der Rekonstitution des Repräsentationsraums immer auch die Eingliederung neuer, bisher marginalisierter politischer Forderungen sowie sozialer Agent*innen braucht (Laclau 2018: 148–154).

Im komplexen Spiel politischer Auseinandersetzungen gibt es laut Laclau neben hegemonialen und gegen-hegemonialen Artikulationen der beiden antagonistischen Lager auch das »Sozial Heterogene«. Damit sind all diejenigen Elemente gemeint, die nicht

159 Hiermit ließe sich auch eine Richtung des Denkens über *citizenship* und *sustainability* in globaler Dimension andeuten, die im Anschluss an Gayatri Spivak als das Denken des »Planetarischen« bezeichnet werden kann, da es darauf aus ist, vorsichtig den Globus durch den Planeten zu überschreiben, da durch letzteres immer auch das mitgedacht wird, »was über und jenseits unserer eigenen Reichweite ist«, weshalb wir uns »beharrlich« zu dieser Denkweise erziehen müssen (Spivak 2003: 72f).

»ordentlich« und »vollständig« dem »Innen« oder »Außen« des Diskurses zuzuordnen sind, die jedoch in vorsichtig kleinen Schritten durch den dritten Strategiekomplex in den Repräsentationsraum GB gesetzt werden sollen. Als eine Art *caput mortuum* (Lacan), ähnlich eines Rests in einem Reagenzglas nach der Reaktion zweier Stoffe miteinander, ist der Ausschluss, den das »Heterogene« erfährt, »radikaler« als der Ausschluss des antagonistischen Außens.[160] Das Äußere des Heterogenen übersteigt den Raum der Repräsentation, da das sozial Heterogene in keinem der beiden antagonistischen Lager repräsentiert werden kann. Vielmehr zeichnet sich das sozial Heterogene durch seine Abwesenheit oder sein Beiseite-gelassen-werden im antagonistisch geteilten Raum aus (Laclau 2018: 140). All diejenigen Positionen, in denen menschliche und nicht-menschliche Elemente, (Wesens-)Gruppen, Wissen und Praktiken durch die bestehenden Artikulation von Elementen wie z. B. *citizenship, skills, peace*, *violence*, *poverty*, *discrimination*, *economic growth*, *gender equality*, *sustainable development*, *climate change* etc. auf beiden Seiten des in *soft vs. critical* oder *growth vs. alter-growth* antagonistisch geteilten Raumes weiterhin durch die im politischen Spiel wirkende »konstitutive Blindheit«, unbeachtet bleiben, sind als Positionen des *Sozial Heterogenen* oder in den Begriffen der postkolonialen Kritik als Positionen der *Subalternität* zu bezeichnen. Es sind damit all diejenigen Positionen des diskursiv geteilten Raumes des Diskurses GB gemeint, die bei den widerstreitenden Deutungen, von z. B. *climate change, violence, poverty* sowie wer Zugang zu *citizenship* und der Konstruktion von Gemeinschaft im globalen Kontext hat und was als *skill* oder Beitrag zu *sustainable development* gilt, beiseite gelassen oder nicht gehört, oder nicht verstanden werden. Die durch den hegemonial strukturierten Diskurs in der *Subalternität* positionierten Elemente sind von hör- und verstehbaren Positionen abgeschnitten, die den, von postkolonial-neoliberalen Verstrickungen durchdrungenen transnationalen Diskurs GB, signifikant prägen (Spivak 2004: 531, 1999: 269–274), weshalb sie (das Wissen, die Praktiken, die Gruppen und ihre Differenz zum hegemonial Strukturierten) weiterhin trotz ihrer Existenz in ein Schweigen gehüllt bleiben. Es handelt sich deshalb bei den Positionen der *Subalternität* nicht um etwas, was man sein will oder zudem man zugehörig sein möchte, sondern wohin man im Unterschied zu den dominanten antagonistischen Positionen im politischen Spiel positioniert wurde, ohne repräsentiert zu werden (Castro Varela/Dhawan 2015: 186). In der *Subalternität* positionierte Elemente sind demnach all diejenigen, welche systematisch und strukturell Formen von *violence*, *climate change, poverty, discrimination* und ihren Folgen für Menschen und Natur – also all dem wogegen sich der hegemonial strukturierte Diskurs GB stellt – trotz aller Anerkennung dieser Problematiken weiterhin ohne institutionalisierten Schutz ausgesetzt sind. Überdies wird ihnen im hegemonialen Raum aufgrund ihres »radikalen« Ausschlusses in der Zweiteilung des diskursiven Feldes mit einer »gestatteten Ignoranz« begegnet, da sie im antagonistisch zweigeteilten Raum keinen Zugang zur Formation von Bildung für *citizenship*, *sustainable development* und *skills* im globalen Kontext haben. D.h., dass sie kei-

160 Im Gegensatz zum konstitutiven Anderen haben wir es hier mit einem »subalternen Anderen«, also einem noch radikaleren Ausschluss aus der hegemonialen Ordnung zu tun, da die »subalternen Anderen« im hegemonial strukturierten Diskurs obwohl sie sprechen nicht gehört bzw. zum Schweigen gebracht werden.

ne Repräsentation genießen, die ein Wissen fördert, welches sie in ihrer Heterogenität anerkennt und strukturell schützen könnte.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich möglicher Zukünfte der gegen-hegemonialen Bestrebungen resümieren, dass sie in ihrer Gesamtheit betrachtet wichtige Elemente artikulieren, um die Voraussetzungen für einen Bruch in der hegemonialen Formation GB in Zeiten multipler Krisen zu schaffen. Santos verweist darauf, dass sich Brüche, so sie wirkmächtig sein wollen, stets auf die zwei Säulen stützen müssen: Widerstand und Alternative. »[F]ür die Abschaffung des Alten bis zu dem Punkt, wo dies notwendig ist, und für das Aufblühen des Neuen bis zu dem Punkt, wo dies möglich ist«, bedarf es des Haltens des Gleichgewichts beider (Santos 2010: 2). Indem zum einen, mithilfe widerständischer Artikulationen den gewaltvollen Tendenzen *softer* und *growth orientierter* Ansätze sowie den verkürzten Deutungen der Elemente *violence, climate change, poverty* und *discrimination* im Feld GB Einhalt geboten wird und zum anderen alternative Bildungsprozesse eines *learn to unlearn* und *democratic activation* sowie die Notwendigkeit neue alternative kritische Lernräume zu institutionalisieren[161] artikuliert werden, werden Elemente der von Santos benannten Voraussetzungen für einen Bruch erfüllt. Zukünftige gegen-hegemoniale globale Bildungsbestrebungen können an dieser strategischen Formation anknüpfen und an ihrer jeweiligen Ausweitung – Widerstand und Alternative – arbeiten.

6.5.3 Wachsamkeit gegenüber der Homogenisierung von institutionalisierten Gruppen

Strukturen und im Sozialen handelnde Akteur*innen werden bei Laclau als zwei unterschiedliche Kategorien gefasst. Ihm zufolge sind soziale Akteur*innen Teil von institutionalisierten Gruppen, was bedeutet, dass innerhalb dieser eine Vielzahl von Subjektpositionen verankert und damit eine Vielzahl von Entscheidungen möglich ist. Er verneint damit nicht die Existenz von sozialen Akteur*innen, sondern nur die Einheit zwischen institutionalisierten Gruppen und sozialen Akteur*innen an sich (Laclau 1990: 223). Der Verfasser der Arbeit zieht aus der Untersuchung das Fazit, dass in unterschiedlichen institutionalisierten Gruppen der GB wie z.B. der UNESCO, aber auch in der vom BMZ finanzierten Zeitschrift *AED* vielfältige Subjektpositionen verfasst sind, was auf Kämpfe innerhalb der Organisationen zwischen verschiedenen sozialen Akteur*innen verweist. Bspw. umfassen UNESCO-Texte vielfältige Forderungen nach der Stärkung von *economic growth* durch GB, wohingegen diese Bestrebungen an anderer Stelle bereits in Ansätzen innerhalb der Institution hinterfragt werden.[162] Auch

161 Wie Judith Butler herausarbeitet, ist es gerade die institutionalisierte und gut verteilte Förderung von kritischen Fähigkeiten durch Bildung und nicht allein Bildung selbst, die das Maß einer kritischen Bildung sein sollte – da es auch Varianten der Bildung gibt, die das kritische Potenzial einschränken (Butler 2012: 18).

162 »*Ensuring growth has long been understood as the purpose of development, based on the premise that economic growth generates positive effects that eventually guarantee greater well-being for all. However, unsustainable patterns of production and consumption point to fundamental contradictions in a dominant model of development focused on economic growth. As a consequence of unhindered growth and overex-*

in den Texten von *AED* sind Forderungen vertreten, die auf die Stärkung von »Humankapital« und die Erhöhung der »Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit« der »europäischen Bevölkerung« durch GB abzielen[163] (Bachmann/Holdsworth 2016: 18ff) und damit eurozentristische Tendenzen GB stärken, während an anderen Stellen eine GB gefordert wird, in der durch Bildung egalitäre ökonomische Möglichkeiten für alle, unabhängig ihrer geografischen Position, bei gleichzeitiger Erhaltung der Umwelt und des friedlichen Zusammenlebens zu schaffen sind[164] oder privilegierte Gruppen für soziale Ungerechtigkeiten zu sensibilisieren, indem sie programmatisch lernen ihre Privilegien zu hinterfragen, um Platz für »Andere« einzuräumen.[165] Die Vielfältigkeit sozialer Akteur*innen innerhalb von institutionalisierten Gruppen und die dadurch entstehenden Möglichkeiten für Dislozierungen und neue Diskursallianzen sind in den Kämpfen um die Hegemonie GB stets zu berücksichtigen, bzw. produktiv zu machen.

So unterschiedlich Positionen innerhalb von institutionalisierten Gruppen sein können, so unterschiedlich kann auch die Qualität spezifischer Akteur*innenkategorien im Bildungsbereich bezüglich ihrer Beiträge zur Demokratisierung ausfallen. Sie sollte vor positivistischen Pauschalisierungen immer erst entlang der von ihnen verlautbarten Forderungen und Bestrebungen geprüft werden. Jai Sen kommt in seiner Arbeit zu dem Schluss, dass vor allem die oftmals zelebrierten NGOs in der gegenwärtigen Globalisierung nicht ohne vorherige kritische Prüfung bewertet werden sollten. Auch wenn diese Organisationen viel zur Mobilisierung einer breiteren Öffentlichkeit beigetragen haben, so sind einige NGOs auf nationaler und globaler Ebene in immer machtvollere Positionen vorgerückt. Die Kategorie zivile Organisationen zeichnet sich eben gerade dadurch aus, dass sie keine uneigennützigen Akteur*innen sind, sondern Akteur*innen der Geschichte, welche je nach politischer Position spezifische »zivile Werte« einführen und durchsetzen (Sen 2007: 61f). Wie auch im gegen-hegemonialen Diskurs häufig festgestellt wurde, ist es deshalb gerade im Bereich GB unabdinglich, die Arbeit von NGOs nicht unhinterfagt zu zelebrieren, sondern ihre Bestrebungen genau zu untersuchen, da sonst die Gefahr besteht, dass wir »am Ende eine neue ›zivilisatorische Mission‹ […] propagieren für eine Generation, die die »Last« der Rettung/Erziehung/Zivilisierung

---

ploitation of natural areas, climate change is producing an increase in natural disasters, putting poor countries particularly at great risk.« (UNESCO 2015b: 21)

163 *»The European Commission, in June 2016, published a major package of proposals aiming to encourage the 28 Member States of the European Union (EU) and a wide range of stake-holders to work together to increase their efforts to »strengthen human capital, employability and competitiveness«: the new Skills Agenda for Europe. […] The new Skills Agenda highlights the role of skills as a pathway to employability and prosperity […].«* (Bachmann/Holdsworth 2016: 18f)

164 *»It is our belief that this model of GCED for adult education can assist to forge new egalitarian economic relationships based upon the synergy of local and global knowledges that strive to foster consciousness-raising actions of sustainable peace and environmental preservation for the betterment of humanity.«* (Torres/Dorio 2015: 7)

165 *»The University of Cape Town is arguably the most prestigious and internationally well-known university in South Africa and it attracts large numbers of (middle-class) students from other countries all over Africa (and elsewhere). […] For the programme designers, the GCP is underpinned by the belief that students should identify injustices, recognize their own privilege in being able to enjoy rights and freedoms that are not equally shared by others, and then take their place in the world and try to make a change, responsibly and respectful of all living things.«* (von Kotze/McMillan 2015: 95)

der Welt auf sich nimmt« [Übers. d. Verf.] (Andreotti 2006a: 41). Wie verstrickt NGOs im Bildungsbereich mit den hegemonialen Werten und Kräfteverhältnissen sein können und wie gefährlich es deshalb ist unhinterfragt deren Agent*innen die Welt erziehen zu lassen, zeigt das Beispiel der im Diskurskorpus präsenten Charity-NGO *Their World* aus Großbritannien. In einem gemeinsamen Text mit der *Global Coalition for Financing Education* wird artikuliert, »Mädchen- und Frauenbildung« insbesondere in Ländern des globalen Südens voranzubringen, mit der Begründung, dass dadurch »Leben gerettet«, »Familien und Gemeinden gestärkt«, jedoch in erster Linie die Erhöhung der »Erwerbsbeteilung« und damit des »globalen Konsums« vorangebracht sowie das *economic growth* gesteigert werden soll, weshalb es ein »ökonomischer Imperativ« sei, Mädchen und Frauen zu fördern (GBC-Education/Their World 2015: 7f). Anstatt die kritische Hinterfragung der Grenzen des Planeten sowie die multiplen Formen der *Gewalt*, die diese Expansion für Menschen und insbesondere Frauen sowie die Natur bedeutet, durch Bildung voranzubringen, verbindet die von transnationalen Unternehmen gestützte NGO *Their World* im Gegensatz dazu damit die Chance, »kommerzialisierende Maßnahmen vor der eigentlichen Markteinführung« zu stärken, weil durch gezielte »Mädchen- und Frauenbildung« Zugang zu »Konsument*innen« in »Entwicklungsmärkten und marginalisierten Gemeinschaften« gewonnen werden kann. Bildung erleichtere damit den »Markteintritt«, da es »Unternehmen die Möglichkeit« gebe, »Marktkenntnisse und -informationen über Verbrauchergewohnheiten und -praktiken aus erster Hand zu erfahren und den Ruf des Unternehmens bei künftigen Kunden und Verbrauchern aufzubauen, bevor sie erhebliche Investitionen in den Markt« tätigten.[166] Artikulationen wie diese rücken bestimmte NGOs im Feld GB in den Verdacht, die Durchsetzung »ziviler Werte« für die Ausweitung hegemonialer Logiken zu nutzen, die bestehende *Gewalt*verhältnisse stützen, anstatt die dringende Demokratisierung aller Bereiche an allen Enden der Welt für alle zu stärken. Wofür ausgebildet werden soll, ist deshalb vor allem gegenüber marginalisierten Gruppen stets mit Wachsamkeit zu begegnen, gerade »weil man im Postkolonialimus seine Freunde nicht mehr erkennen kann.« (Spivak 2010: 124) Wie Spivak betont, werden die ärmsten Frauen im Globalen Süden immer wieder zur Durchsetzung und Ausweitung der Interessen des Finanzkapitals benutzt. Zahlreiche Beispiele zeigen, dass diese mit Krediten ohne infrastrukturelles Engagement geködert werden, mit der Konsequenz der Verschlechterung der Bedingungen von Lohnarbeit. Allianzen zwischen dem internationalen Handelssektor und einem »unhinterfragten universalistischen Feminismus« tragen so zur »kommerziellen Ausbeutung« bei den ärmsten Frauen im Globalen Süden bei (Spivak 2014: 223).

In den dominanten globalen Bildungsartikulationen ressourcenstarker institutionalisierter Gruppen ist im Diskurs die Tendenz einer politischen Konfiguration eines »pro-

166 *»[…] investment in girls' education provides pre-commercialization access to consumers in developing markets and marginalized communities. Investments in girls' education in developing countries and marginalized communities can more easily precede market entry, giving firms the opportunity to gather market intelligence, learn first-hand about consumer habits and practices, and build corporate reputation among future customers and consumers prior to making significant investments in the commercialization of a market. Pre-commercialization social investments also enable corporations to build trust with local governments and consumers prior to market entry.«* (GBC-Education/Their World 2015: 13)

gressiven Neoliberalismus« zu beobachten (Fraser 2017). Hier werden häufig Themen der tonangebenden neuen sozialen Bewegungen wie »Feminismus«, »LGBTQ-Rechte«, »Anti-Diskriminierung«, »Respekt für Diversity« aufgegriffen und in einer Allianz mit den Forderungen der kommerziellen Kräfte nach »Finanzialisierung« und stetig wachsendem »ökonomischen Wachstums« artikuliert (s. oben GBC-Education/UN Global Impact 2015: 8). Progressive Themen und Kräfte werden somit zum Bündnisfaktor für Kräfte des »Neoliberalismus« und des »kognitiven Kapitals«. Die neoliberalen Kräfte, die das Fortschreiben der mit dem Kolonialismus aufgekommenen ungleich strukturierten Internationalen Arbeitsteilung, die »Zerstörung des produzierenden Sektors« auf Weltebene, aber auch die wachstumsbedingte »ökologische Verwüstung« weiter befeuern, machen sich das Charisma der progressiven Ideale von »Mehr Bildung für Mädchen und Frauen«, »Vielfalt« und »Diskriminierungskritik« für ganz unterschiedliche Zwecke zunutze, tragen aber damit zur »Verklärung politischer Entwicklungen« bei (Fraser 2017: 72). So geraten dadurch politische Entwicklungen aus dem Blickfeld, wie z.B. das Interesse des Finanzkapitals an der Entmündigung von Staaten, da dadurch bessere territoriale Einflussnahme ermöglicht und leichter kommerzielle Interessen gegenüber den politischen Verantwortungsträgern der Territorien der Staaten durchgesetzt werden können. Was durch solch einen »progressiven Neoliberalismus« ressourcenstarker institutionalisierter Gruppen in den Hintergrund rückt, sind angemessene Weisen der Artikulation von globalen Bildungsbestrebungen, welche es vermögen, eine Fundamentalkritik der »Finanzialisierung« und *Privatisierung* der Welt und des unumstößlichen *Wachstum*simperativs sowie die politische Imagination und Stärkung eines öffentlichen Bewusstseins für eine »Globale Sozialpolitik«[167] mit rassismus-, sexismus- und hierarchiekritischen Visionen der Emanzipation zu verbinden (ebd.: 74). Bildungsabsichten werden von »progressiv-neoliberalen« Kräften meist von »oben« in Richtung einer »einzigen Idee des Fortschritts« durchgesetzt, wobei der reibungslose Verlauf und das Fortwirken der bestehenden Ordnung das Ziel ist.

Im Rückbezug auf die Arbeit von Jai Sen lässt sich im Feld GB zudem ein Wandel der Landschaft institutionalistierter Gruppen konstatieren. Auch wenn nur in Ansätzen, werden zunehmend auch neue Bildungsinitiativen der bisher »unzivilen Bereiche« im

167 Unter einer »Globalen Sozialpolitik« wird grundlegend eine »Umverteilung« verstanden, welche bereits am »Ursprung der Vermögensbildung« ansetzt und nicht erst nachträglich für Ausgleich sorgt, um in allen Ländern der Welt eine »adäquate Daseinsvorsorge« zu ermöglichen, in dem ein »Fonds« eingerichtet wird, »der alle Länder, die dazu imstande sind, verpflichtet, […] zu den Sozialbudgets der ärmeren Länder beizutragen.« (Gebauer 2016: 108–109) Solch eine »Umverteilung« sähe aufgrund »extremer Einkommensunterschiede und instabiler Beschäftigungsverhältnisse« in den Weltverhältnissen eine Besteuerung von Einkommen und Vermögen vor, sodass bei Bedarf auch diejenigen auf Daseinsvorsorge zugreifen können, die über kein privates Vermögen verfügen. Kern dieser »Umverteilung« ist die »Umwandlung von privatem Eigentum in ein ›soziales Eigentum‹« (ebd.: 108f). Wie Thomas Gebauer aufgezeigt hat, scheitert die Möglichkeit einer »Globalen Sozialpolitik« nicht an den fehlenden Voraussetzungen – »weder am Wissen um die globalen Zusammenhänge menschlicher Existenz noch an materiellen Ressourcen. Der Reichtum der Welt ließe es längst zu, allen Menschen ein gutes Leben zu ermöglichen.« Vielmehr scheitere Globale Sozialpolitik »am Mangel an politischen Willen, an geeigneten Strategien und – nicht zuletzt – am ausbleibenden öffentlichen Druck.« (ebd.: 112)

gegen-hegemonialen Diskurses GB wahrgenommen. Diese lehnen dominante Projekte und Konzepte des nationalen Kontexts, in den sie eingebettet sind, ab und entwerfen politische Projekte eigener Art, welche das Bestehende versuchen zu überschreiten (Sen 2007: 60ff). So sind verstärkt im gegen-hegemonialen Diskurs, Bezüge zu bisher als »unzivil« betrachteten Wissens- und Bildungsinitiativen zu beobachten (bspw. Andreotti 2014b: 46f; Eten 2015a: 111f; Khoo/Walsh 2016: 14; Esteva/Prakash 1998). Wie auch geltend für NGOs sind nicht alle von den neuen Initiativen emanzipatorisch, sondern einige auch regressiv, jedoch müssen einige der neuen Initiativen, wie in der Diskussion um den letzten der drei gegen-hegemonialen Strategiekomplexe gezeigt, als entscheidend für die Konstruktion einer breiten, gerechter konstituierten Öffentlichkeit gegenhegemonialer Bildungsbestrebungen mit starkem Bezug nach »unten«, angesehen werden. Es ist deshalb auch für den Sektor GB analytisch ratsam, im Anschluss an Sen von einer dreigeteilten Globalisierung in den Global Governance-Strukturen im Bildungsbereich – von oben, der Mitte und von unten – zu sprechen. Das Unten bildet nun nicht mehr, wie manchesmal im Diskurskorpus aufgegriffen, der Bereich der viel zelebrierten NGOs, sondern dieser setzt sich vielmehr aus den neuen (indigenen) Initiativen zusammen, die dem »unzivilen Bereich« zugeordnet werden, da sie weiterhin sehr unterschiedlich und mit wenig Überschneidungen mit der global orientierten Zivilgesellschaft, agieren (Sen 2007: 62). Die gesteigerte Wahrnehmung dieser neuen Bildungsinitiativen durch die gegen-hegemoniale Strategie der Förderung des Engagements mit der sozialen Heterogenität bietet neue Möglichkeiten die Landschaft und Bildungsbestrebungen der institutionalisierten Gruppen in Zeiten der Globalisierung zu verschieben. Ob es mit viel Wachsamkeit gelingen wird, ohne bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren? Die Zeit wird es zeigen. Der Diskurs hat gerade erst begonnen.

6.5.4 Erweiterung der Lehr-Lernstrategien in der umkämpften diskursiven Formation

Der Verfasser der Arbeit zieht aus der Untersuchung das Fazit, dass die gegen-hegemoniale Lehr-Lernstrategie auf eine Vertiefung des Lernens des hegemonialen Ansatzes durch seine Politisierung abzielt. In den Texten der UNESCO kommt es zu wiederkehrenden Verweisen, dass die vier Säulen des Lernens, wie sie in *Learning: The Treasure within* formuliert wurden, immer noch die Grundlage für die Bildungsbestrebungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts darstellen (UNESCO 2014a: 13, 2015a: 22). Das Lernen wird als ein Mittel betrachtet, welches vorrangig Ideen und Gewohnheiten zur Vermeidung von *Diskriminierung*, Prävention von *Gewalt* und *Respekt für Diversity* vermitteln soll. Dabei steht die Lernstrategie in einem engen Verhältnis zur zentralen Lernsäule*: learn to live together* (UNESCO 2014c: 45, 2015a: 37, 2015b: 32). In dieser wird davon ausgegangen, dass

> »by developing an understanding of others and their history, traditions and spiritual values and, on this basis, creating a new spirit which, guided by recognition of our growing interdependence and a common analysis of the risks and challenges of the future, would induce people to implement common projects or to manage the inevitable conflicts in an intelligent and peaceful way.« (Delors et al. 1996: 20)

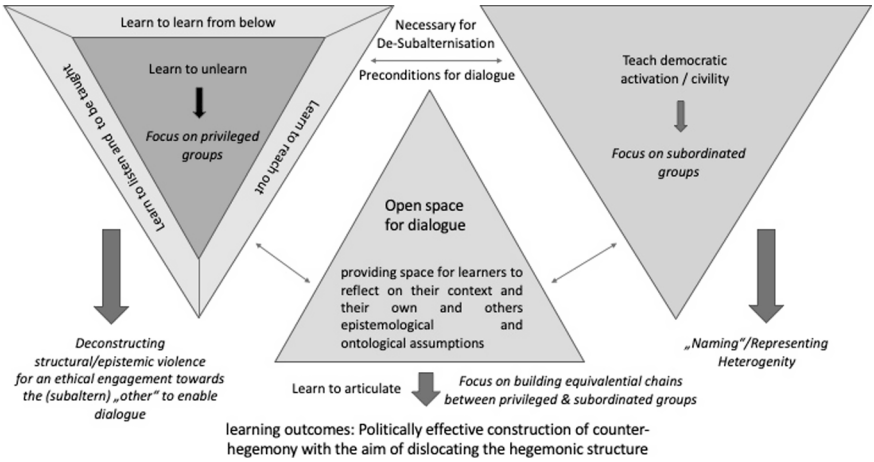
Die Lehr-Lernstrategie des hegemonialen Diskurses reagiert damit vor allem auf die Instabilität der dominanten Struktur, welche durch die zunehmende Ausdifferenzierung und Verdichtung in einer globalisierten Welt und damit größerem Potenzial für Konflikte entstanden sind. Der Schwerpunkt der zentralen Lehr-Lernstrategie liegt dabei auf dem Erhalt des *friedlichen* Zusammenlebens und der Umsetzung »gemeinsamer Projekte«. Die Herausforderung mit »Anderen« leben zu lernen ist dabei in erster Linie eine Frage die »Risiken der Zukunft« zu meistern und den *Frieden* zu bewahren. Bestehende Ungleichheitsverhältnisse zwischen Gruppen, die die globalisierte Welt kennzeichnen und starke Auswirkungen auf das Wer, Wie, zu wessen Vorteil, Was zur Meisterung der »Risiken der Zukunft« lernt, finden keine explizite Erwähnung.

Im Gegensatz dazu macht die gegen-hegemoniale Lehr-Lernstrategie die Machtasymmetrie zwischen verschiedenen Gruppen zum Ausgangspunkt ihrer Bildungsbestrebungen und vertieft somit die Diskussionen des Lernens eines Verständnisses vom »Anderen« (Abb. 14). Zum Abbau der strukturellen Machtasymmetrie zwischen Gruppen, Wissensformen und Praktiken setzt diese auf Seiten derjenigen an, die bisher von der dominanten Struktur profitieren. Dazu sollen sie durch verschiedenste Lernstrategien im Anschluss an den zentralen Ansatz *learn to unlearn* lernen, die schädlichen Tendenzen des gegenwärtigen Systems zu überwinden, indem sie dazu angestoßen werden innerhalb des Systems neue Möglichkeiten der Existenz und Politik zu entwickeln, um gemeinsam anders sein zu können (bspw. Alasuutari/Andreotti 2015: 81f; GTDFC 2019: 4; vertiefend: Andreotti/de Souza 2008). Ergänzend zur *Verlern*strategie schädlicher Tendenzen fördert die gegen-hegemoniale Lehr-Lernstrategie die *demokratische Aktivierung* bisher untergeordneter Gruppen (bspw. Spivak 2004: 563), wodurch deren Möglichkeiten, in die Auseinandersetzungen um Hegemonie ein zu treten und die Konstruktion einer neuen Ordnung mitbestimmen zu können, steigen, da die *Heterogenität* im diskursiven Raum sichtbarer und damit eine pluralere Demokratisierung möglich werden kann. Beide Strategien zusammen genommen tragen damit zu einer *De-Subalternisierung* und einem gesteigerten *Engagement mit dem Sozial Heterogenen* bei, da durch das Ansetzen an beiden Enden der Welt, zuvor *subalternisierte* Gruppen, Praktiken und Wissensformen in der sozialen Ordnung sichtbar werden können. Beide Strategien (*Verlernen; Aktivierung*) stellen die Voraussetzungen dafür da, dass es überhaupt zu einem *Dialog*, der auf Gleichheit abzielt, zwischen bisher in unüberbrückbaren Ungleichheitsverhältnissen zueinander stehenden Gruppen, Wissensformen und Praktiken kommen kann.

Zur Realisierung eines solchen *Dialogs* sieht die gegen-hegemoniale Lehr-Lernstrategie die »Bereitstellung eines Lernraums« vor,

> »for [the learners] to reflect on their context and their own and others epistemological and ontological assumptions: how we came to think/be/feel/act the way we do and the implications of our systems of belief in local/global terms in relation to power, social relationships and the distribution of labour and resources.« (Andreotti 2006a: 49)

Abbildung 14: Perspektiven einer gegen-hegemonialen Lehr-Lernstrategie.



Quelle: Tilo Hase

Demnach handelt es sich hierbei um einen *Raum für Dissens*, in dem

> »people can have difficult conversations without relationships falling apart and engage in challenging and uncomfortable processes of re-allocating (colonial) desires non-coercively. This is about learning to compost individual and collective shit together with ›radical tenderness‹«. (GTDFC 2019: 21f)

Andernorts im gegen-hegemonialen Diskurs ist auch von einem »Third Space« die Rede, in dem ein »Dazwischen« entwickelt werden kann (Martin/Wyness 2013: 16). Die Artikulation gegen-hegemonialer Lehr-Lernstrategie entlang der drei Momente lässt sich im Gegensatz zur hegemonialen Praxis, deshalb auch als eine multiperspektivische Reformulierung der Bildung an beiden Enden der Welt fassen, welche bestehende Machtasymmetrien zwischen Gruppen, Wissensformen und Praktiken berücksichtigt.

Der Verfasser möchte darauf hinweisen, dass sich die drei bisher im gegen-hegemonialen Diskurs artikulierten Momente einer Lehr-Lernstrategie aus radikaldemokratischer Perspektive mithilfe der Lehr-Lernstrategie »learn to articulate«, wie sie Claudia Ruitenberg erarbeitet (Ruitenberg 2010b), weiter denken und zuspitzen ließe, da die gegenwärtige gegen-hegemoniale diskursive Formation des Lernens noch um das Moment der »politischen Wirksamkeit« erweitert werden würde. Als eine Art Scharnierfunktion zwischen den vier Lernstrategien im Umfeld eines *learn to unlearn*, als eine Lehr-Lernstrategie die sich vor allem an die privilegierten Gruppen richtet, und der Lehrstrategie für eine *demokratische Aktivierung* untergeordneter Gruppen, ließe sich im Feld GB zur Ausweitung der Demokratisierungmöglichkeiten, die Lernstrategie »learn to articulate« als ein Lernziel der Bereitstellung eines Lernraums supplementieren. Eine Bildung, welche sich als ein Beitrag zur politischen Reaktivierung sedimentierter sozialer Strukturen versteht, kann nicht nur einerseits die schädlichen Tendenzen des gegenwärtigen Systems durch ein *learn to unlearn* adressieren und andererseits die *demokratische Aktivie-*

rung untergeordneter Gruppen fördern sowie die *gemeinsame Reflexion in geteilten Lernräumen* stärken. Darüber hinaus ließe sich als Lernziel der gegen-hegemonialen Lernstrategie, die Konstruktion einer politischen Identität anstreben, welche trotz eines »Kollektivwillens« die Differenzen der Gruppen, Wissensformen und Praktiken, die sich in ihr ausdrücken, nicht aufhebt, sondern einen temporären Kompromiss und eine Allianzbildung ermöglicht. Zur Konstruktion einer politischen Identität in Lernprozessen, müssten die Adressat*innen GB ebenso ein Wissen erlernen, wie die eigenen Wahrnehmungen von Ungerechtigkeiten in Handlungen so übersetzt werden können, dass sich die Ungerechtigkeiten effektiv auf struktureller Ebene verminderten. Der politische Anspruch an die Bildung aus radikaldemokratischer Perspektive wäre demnach, zu einer Transformation von einer »ethischen Motivation« hin zu einer »politischen Handlung« beizutragen, die am Ende auch »politisch wirksam« ist (Ruitenberg 2010b: 377f). »Politisch wirksam« wären »politische Handlungen« nach Claudia Ruitenberg im Anschluss an Laclau und Mouffe immer dann, wenn die Fähigkeit zu Handeln mit der Fähigkeit verbunden wird, das eigene individuelle Handeln mit dem »Anderer« hin zu einer Form kollektiven Willens und Handelns verbinden zu können. Das Erlernen jener Übersetzungsfähigkeit zwischen differenten Gruppen, Subjektpositionen und »spezifischen« Forderungen – ein »learning to articulate« – ist es, welches die politischen Aspekte einer Bildung für *citizenship* ernst nimmt, so Ruitenberg (2010b: 373, 378).

Im Rückgriff auf Gert Biesta betont Ruitenberg, dass es neben Qualifizierung und Sozialisierung vor allem »Subjektivierung« ist, welche zu den Kernfunktionen einer Bildung im 21. Jahrhundert gezählt werden muss. Politisch verstanden bezeichnet »Subjektivierung«, wie Ruitenberg im Anschluss an Ranciere zeigt, »the process by which people become political subjects — not in the sense of being subjected to a political regime but in the sense of becoming agentic subjects who call into question the ›obviousness‹ of the ›allocation of functions and places‹ in society.« (Ruitenberg 2010b: 378) Anders gesagt haben wir es im Anschluss an Ranciere hier auch mit einem Prozess der Desidentifikation von der als »natürlich« erscheinenden Position des Subjekts zu tun – sei es als profitierende oder untergeordnete. »Subjektivierung« ist also ein Prozess »by which people do not participate in the existing order but rather contest the categories available to them in that order, so as to inaugurate new categories and change the order itself.« (Ruitenberg 2010b: 378) Solch eine »politische Subjektivierung« wäre so gesehen das erweiterte Lernziel radikaldemokratisch inspirierter gegen-hegemonialer Lernräume GB.

7. Schluss: überdeterminiert, umkämpft und reichlich komplex

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

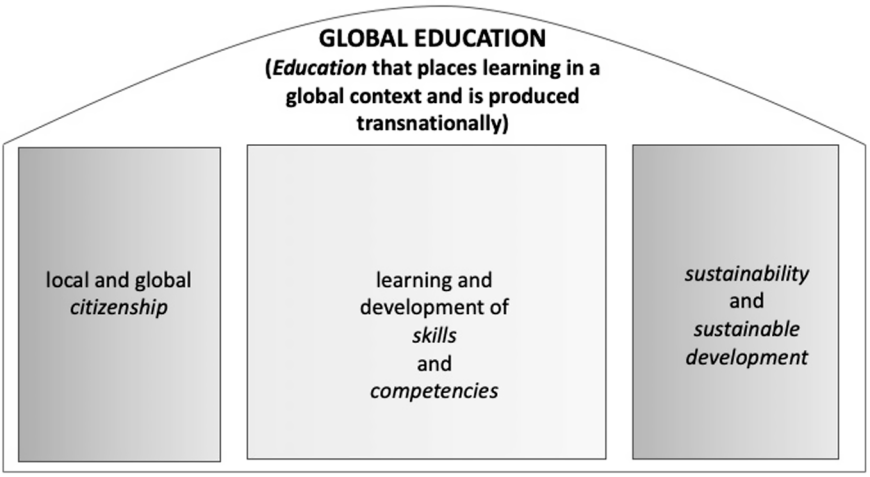
Der Diskussion des Forschungsstands folgte die detaillierte Darstellung des Forschungsdesigns der umgesetzten Fallstudie. Sie gab Aufschluss über die genauen Dokumente, ihre Art und Mengen, die die Datengrundlage der Fallstudie bildeten und wie und warum jeweils diese ausgewählt wurden. Hier wurde zuerst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

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

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

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

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



Quelle: Tilo Hase.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Für eine kontinuierliche (Selbst-)Reflexion, ein Hinterfragen bisher unumstößlicher Gewissheiten, Analysen innerer Dynamiken von untergeordneten Gruppen und eine Ausweitung und Radikalisierung unserer Verantwortlichkeit für neue Weisen der Beziehungen, birgt die postkoloniale Kritik wichtige Impulse für die Weiterentwicklung eines Lernens, Fühlens, Wissens, Sich-Beziehens und Handelns in globalen Kontexten. Sie schöpft allen voran dann ihr Potenzial für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich GB aus, wenn sie sich für handlungsfähige und alternative bildungspraktische Tätigkeiten öffnet und ihre Demokratisierung mit vorantreibt[4] (bspw. Spivak 2004; Andreotti/Barker/Newll-Jones 2006; Andreotti 2011a, 2016; Andreotti/de Souza 2008; GTDFC 2019).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Anhang

Tabellen

Tabelle 4: Spezifische Wörter und Wortfolgen in den Texten der UNESCO in den Jahren 2012 bis 2018.

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
and	84389	23442	***
behaviours	219	166	***
orientation and gender identity expression	96	96	***
the education sector	344	218	***
education	25956	6962	***
gender identity	292	287	***
lgtbi	136	134	***
violent extremism	187	187	***
org images	92	91	***
and gender	441	366	***
jewish	172	158	***
effective	855	387	***
cse	254	250	***
transphobic violence	266	266	***
adolescents	257	174	***
and transphobic violence in	100	100	***
and gender identity	156	155	***
for hiv	89	87	***

Segments (Wörter/Wortfolgen)	**Frequenz im Gesamtkorpus**	**Frequenz im Teilkorpus**	**Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})**
and transphobic violence	231	231	***
cent of	226	172	***
epidemic	113	106	***
learning	**6524**	**1969**	***
and hiv	104	101	***
lgbt	202	194	***
to hiv	130	127	***
the holocaust	261	261	***
and transphobic	287	287	***
pregnancy	200	172	***
cent	540	418	***
semitic	89	89	***
sexuality	790	770	***
identity expression	197	197	***
violence in educational	115	115	***
per	756	446	***
violence in	290	253	***
people	4215	1347	***
on sexual	112	108	***
school	4099	1514	***
and gender identity expression	104	104	***
attitudinal	197	173	***
paris	440	246	***
sex	361	326	***
prevent	275	184	***
young people	1267	663	***
lesbian	109	97	***
transgender	154	149	***
semitism	287	286	***
reproductive	291	246	***
key idea	191	191	***
bullying	296	290	***
of sexual	122	110	***
sexual and reproductive	140	118	***
comprehensive	523	347	***

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
violent	379	312	***
unesco	2969	1842	***
the learner is able to	162	162	***
teachers	2944	1022	***
the learner is able	165	165	***
hiv aids	163	158	***
the learner is	174	166	***
hiv and aids	95	89	***
reproductive health	214	189	***
esd	704	394	***
transphobic violence in	109	109	***
identity	696	423	***
hiv and	306	293	***
is able to	189	170	***
hiv education	217	217	***
sexual and	258	226	***
knowledge	2447	940	***
and aids	103	97	***
related	900	444	***
aids	507	441	***
recognize	164	130	***
hiv prevention	89	89	***
in educational	256	200	***
students	2362	965	***
and reproductive health	128	111	***
based	2323	850	***
and reproductive	171	143	***
in educational settings	120	116	***
bisexual	87	84	***
and young people	194	149	***
the learner	326	268	***
be able	386	232	***
homophobic	388	388	***
to sexual	101	100	***
orientation and gender identity	141	140	***

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
discrimination	**665**	**396**	***
inclusive	910	402	***
sexuality education	439	438	***
per cent	502	391	***
sustainable	**2080**	**781**	***
gender	2066	1366	***
is able	193	173	***
box	314	199	***
citizenship education	**625**	**337**	***
sexually	99	94	***
global citizenship	**966**	**422**	***
health	1963	1156	***
learner	493	340	***
homophobic and transphobic violence	209	209	***
and sexual	130	109	***
including	1910	853	***
young	1887	920	***
will be able	212	194	***
will be able to	211	194	***
objectives	606	351	***
per cent of	210	160	***
holocaust	408	407	***
genocide	228	211	***
homophobic and transphobic	260	260	***
and sexuality	130	128	***
violence	**1749**	**1277**	***
guidance	331	255	***
learners will be able to	190	190	***
treatment	191	139	***
learners will be	191	191	***
global citizenship education	**371**	**249**	***
comprehensive sexuality education	113	112	***
comprehensive sexuality	150	149	***
learners will	197	193	***
key	1636	656	***

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
and young	259	194	***
expression	332	273	***
hiv	1602	1542	***
sexual orientation and gender identity expression	82	82	***
educational settings	168	156	***
homophobic and	295	295	***
about the holocaust	120	120	***
transphobic	336	336	***
sexual orientation and gender identity	122	121	***
sexual orientation and gender	146	144	***
sexual orientation and	170	167	***
of violence	229	168	***
education sector	834	401	***
learners	1503	812	***
curricula	417	264	***
response	593	301	***
behaviour	339	237	***
osce	95	95	***
skill	**354**	**208**	***
anti	554	426	***
able to	927	438	***
be able to	377	231	***
with hiv	106	103	***
homophobic and transphobic violence in	86	86	***
unesco s	138	132	***
prevention	471	412	***
sexual orientation	308	294	***
able	975	447	***
settings	423	299	***
2030	425	243	***
sexual	1323	1214	***
orientation	431	355	***
extremism	233	226	***
unaids	205	205	***
health and	379	224	***

Segments (Wörter/Wortfolgen)	**Frequenz im Gesamtkorpus**	**Frequenz im Teilkorpus**	**Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})**
gay	132	121	***
learning objectives	306	289	***
learner is	176	166	***
jews	145	141	***
of hiv	190	181	***
norms	231	158	***
unesco will	121	121	***
orientation and	198	189	***
gender identity expression	170	170	***
orientation and gender	166	164	***
hiv and sexuality	75	75	50
to homophobic	74	74	50
based violence	115	100	50
curriculum	969	419	50
violence in educational settings	75	75	50
to prevent	184	134	49
citizenship	**1934**	**707**	**49**
transphobic violence in educational	73	73	49
responses	401	224	49
adolescent	131	107	48
about hiv	84	80	48
sexual and reproductive health	105	93	48
homophobia	73	72	47
or gender	77	75	47
living with hiv	73	72	47
of violent	89	83	47
children and young	125	103	47
or	7041	2051	46
will be	773	348	46
and transphobic violence in educational	69	69	46
information	1472	564	46
educational	2407	833	46
to homophobic and	67	67	45
educational institutions	149	113	45
education about	125	101	45

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
orientation or	65	65	44
intersex	66	66	44
people s	101	88	44
bangkok	105	90	44
in schools	348	194	43
and sexuality education	64	64	43
violence in schools	73	70	43
orientation or gender	64	64	43
inclusive and	164	119	43
guide	356	198	43
diversity	**803**	**348**	**42**
attitudes	549	264	42
equality	589	278	42
of sexuality	67	65	41
living with	113	92	41
risk	511	250	41
prevention of	93	81	41
united	949	393	41
of violent extremism	61	61	41
of genocide	64	63	41
sexual and gender	65	64	41
policies	1237	480	41
extremist	71	67	40
antisemitism	60	60	40
on sexual orientation	66	64	40
stigma	98	83	40
healthy	258	155	40
of anti	77	71	40
sexual behaviour	60	60	40
sexual health	59	59	40
gender equality	298	170	40
education about the	69	66	40
homophobic and transphobic violence in	60	60	40
based on sexual	60	60	40
unfpa	92	80	40

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
and health	209	135	40
rights	2578	851	39
on sexuality	57	57	39
of the holocaust	57	57	39
children and young people	105	86	39
on hiv	58	58	39
sector responses	61	60	39
stigma and	58	58	39
and other	747	324	39
education about the holocaust	57	57	39
to homophobic and transphobic	58	58	39
may 2017	95	81	39
topics	369	196	39
people living with	65	63	39
respect	514	246	39
programmes	1418	526	39
or gender identity	56	56	38
of cse	56	56	38
people living with hiv	56	56	38
national	2600	853	38
geneva	151	107	38
sustainable development	**1109**	**432**	**38**
unesdoc	172	117	38
of homophobic	56	56	38
education sector responses	58	57	37
sexual orientation or	54	54	37
and or	110	87	37
the education	1033	406	37
learner understands	54	54	37
gender diversity	61	59	37
education 2030	136	99	37
and learning	623	278	37
orientation or gender identity	54	54	37
infections	60	58	36
org	1967	672	36

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
acknowledge that	105	83	36
and gender diversity	57	56	36
the learner understands	53	53	36
human rights	1267	475	36
united nations	530	246	36
srh	53	53	36
one s	57	56	36
transphobic violence in educational settings	53	53	36
sexual orientation or gender	53	53	36
physical	311	169	36
hiv and sexuality education	53	53	36
safe	352	185	36
based on sexual orientation	51	51	35
stis	55	54	35
implementation	694	298	35
sexual and gender diversity	51	51	35
sector response	52	52	35
organizations	359	185	35
the prevention	67	62	35
violence based	51	51	35
unintended	76	66	34
ensure	1054	406	34
promote	812	333	34
incidents	79	68	34
condoms	54	53	34
sexuality and	68	62	34
human	2418	788	34
4	1309	480	34
on sexual orientation and	57	55	34
puberty	49	49	33
remembrance	48	48	33
of lgbt	48	48	33
abortion	58	55	33
teaching	1403	505	33
and discrimination	112	84	33

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
org en	61	57	33
and transphobic violence in educational settings	49	49	33
recognize that	65	59	33
stereotypes	226	133	33
values	800	325	33
their sexual	64	58	32
violence and	160	104	32
health and well	67	60	32
acknowledge	189	117	32
appropriate	470	219	32
hate	95	75	32
relationships	488	224	32
health services	72	62	31
violence based on	46	46	31
related gender	52	50	31
indicators	427	201	31
holocaust and	45	45	31
develop	1045	393	31
stakeholders	441	206	31
nations	716	292	30
age	673	278	30
homophobic and transphobic violence in educational settings	44	44	30
for sdg	56	52	30
contraception	48	47	30
priority action	50	48	30
in hiv	47	46	30
understands	85	68	30
on sexual orientation and gender	50	48	30
will	3126	956	30
respect for	184	112	30
cent in	65	57	30
to homophobic and transphobic violence	44	44	30
2	1638	560	30
violent extremist	44	44	30

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
address	770	309	30
based on sexual orientation and	44	44	30
sensitive	159	102	30
harassment	75	62	29
to sexual orientation	43	43	29
young people s	46	45	29
action area	42	42	29
sexual orientation or gender identity	43	43	29
life skills	**199**	**116**	**29**
education sector response	43	43	29
infection	55	51	29
pdf	1164	422	29
institutions	1001	374	29
on sexual orientation and gender identity	44	43	28
odihr	44	43	28
of education	1941	632	28
18+	41	41	28
crimes	97	72	28
radicalization	41	41	28
men	377	179	28
aids in	55	50	28
gender norms	55	50	28
unintended pregnancy	41	41	28
youth	1656	555	28
the prevention of	52	48	28
member states	211	120	28
peer	168	103	28
and violence	87	67	28
reported	302	151	27
per cent in	60	52	27
their sexual orientation	40	40	27
priority action area	39	39	27
responses to	165	100	27
in educational institutions	49	46	27
media	812	312	27

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
cse programmes	39	39	27
atrocities	60	52	27
condom	39	39	27
prevent and	40	40	27
18+ years	39	39	27
lgbt students	40	40	27
stigma and discrimination	39	39	27
thailand	105	75	27
on sexuality education	39	39	27
mass atrocities	39	39	27
of homophobic and	40	40	27
may	1867	609	27
guidance on	65	55	27
to violence	62	53	27
the united	490	213	27
accessed 30	68	57	27
related to	390	178	26
iatt	38	38	26
violence based on sexual	38	38	26
learning objective	42	41	26
gbv	38	38	26
people living	109	75	26
attitudes and	168	100	26
ippf	38	38	26
identify	445	198	26
school health	49	45	26
inclusive and equitable	69	56	26
topics and	65	54	26
teachers and	372	170	25
demonstrate ways	37	37	25
sex and	40	39	25
based on sexual orientation and gender	37	37	25
and respect	102	71	25
demonstrate ways to	36	36	25
discrimination and	112	75	25

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
unicef	344	162	25
box 1	52	46	25
can	5109	1431	25
the epidemic	43	41	25
genocide and	40	39	25
prevalence	101	71	25
behavioural	106	73	25
of sexuality education	37	37	25
of sexual orientation	36	36	25
guidelines	243	126	25
about	3542	1040	25
and well	151	92	25
health education	78	60	25
the guidance	45	42	25
children and	365	169	25
accessed 30 may 2017	36	36	25
hiv infection	36	36	25
values and attitudes	57	49	25
on global citizenship	89	65	25
relevant	733	281	24
ensure that	459	196	24
educators	884	326	24
transphobia	38	37	24
the unesco	187	105	24
and attitudes	134	83	24
prejudice	86	63	24
outcomes	806	303	24
lgbti students	35	35	24
of unesco	72	56	24
unesco forum	49	44	24
g	737	283	24
sector responses to	38	37	24
inclusion and equity	41	39	24
teaching and learning	**249**	**127**	**24**
to prevent and	33	33	23

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
prevent violent	33	33	23
unesco forum on	44	40	23
orientation or gender identity expression	33	33	23
the hiv	40	38	23
violence based on sexual orientation	33	33	23
monitoring	840	309	23
equitable	314	147	23
national and	293	141	23
curricula and	84	61	23
organization	245	123	23
hiv response	33	33	23
topics and learning	36	35	23
transgender students	33	33	23
action programme	56	47	23
consent	66	52	23
memorial	39	37	23
of homophobic and transphobic	34	34	23
services	700	267	23
and mass	37	36	23
forum on global	51	44	23
based on sexual orientation and gender identity	33	33	23
tolerance	123	78	23
teaching and	360	163	23
on homophobic	32	32	22
unesco forum on global	43	39	22
education sector responses to	35	34	22
the holocaust and	32	32	22
and support	299	141	22
the curriculum	212	111	22
on global citizenship education	56	46	22
conspiracy	38	36	22
unesco and	88	62	22
and learning objectives	35	34	22
global action programme	52	44	22
including hiv	32	32	22

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
learner knows	32	32	22
intolerance	58	47	22
unsafe	46	41	22
by 2030	110	71	22
presentation at the	32	32	22
e	1159	397	22
gender roles	46	41	22
aids education	35	34	22
on violence	48	41	21
and equitable	117	73	21
hiv in	30	30	21
sexuality education in	30	30	21
hiv aids in	30	30	21
the learner knows	31	31	21
national and global	71	53	21
inclusion and	132	79	21
values and	208	108	21
cognitive	264	127	21
factors	409	174	21
nazi	33	32	21
hate speech	30	30	21
identity expression in	31	31	21
harmful	102	66	21
the global action	41	37	21
response to hiv	31	31	21
2030 agenda	100	66	21
expression in	41	37	21
describe	192	102	21
the unesco forum	31	31	21
images	336	150	21
sex education	33	32	21
violence based on sexual orientation and	30	30	21
on sexual orientation and gender identity expression	30	30	21
related to sexual	34	33	21
emotional	243	120	21

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
responses to homophobic	31	31	*21*
transmission	67	51	*21*
skills	**3056**	**892**	***21***
holocaust in	30	30	*21*
teaching about	66	50	*21*
to sexual and	31	31	*21*
of hiv education	30	30	*21*
and hiv aids	36	34	*21*
about sexual	35	33	*20*
forum on global citizenship	39	35	*20*
parents	551	216	*20*
semitism and	29	29	*20*
good	1008	348	*20*
of young	259	123	*20*
to prevent violent	29	29	*20*
gender identity expression in	29	29	*20*
education 2030 agenda	34	32	*20*
among	990	341	*20*
to sexual orientation and	29	29	*20*

Hervorgehoben wurden jeweils Signifikanten, die die darauffolgende Analyse narrativer Muster angeleitet haben.

Tabelle 5: Spezifische Wörter und Wortfolgen in den Texten der Global Business Coalition for Financing Education in den Jahren 2012 bis 2018.

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
the business	149	119	***
skills	**3056**	**401**	***
employee	58	52	***
july 2018	96	57	***
4ir	51	51	***
child	744	156	***

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
investment	551	170	***
the business community	76	64	***
companies	273	117	***
employment	486	155	***
children	2988	360	***
nutrition	162	83	***
investments	232	135	***
workforce	277	190	***
lego	51	51	***
youth	1656	444	***
deloitte	42	41	***
2018	501	188	***
business community	89	86	***
girls	1085	286	***
model	676	146	***
ecd	81	80	***
investing	136	70	***
models	368	104	***
impact	1403	209	***
ebola	82	74	***
employees	95	65	***
this model	76	51	***
talent	147	130	***
labor	85	58	***
programs	327	186	***
business	847	399	***
early	791	172	***
pwc	44	40	50
recommendation	118	61	50
program	232	79	48
oando	35	35	48
workforce development	38	36	47
emerging market	36	35	47
girls education	101	55	47
youths	63	45	47

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
economies	210	74	46
econet	33	33	46
employers	84	50	46
invest	171	67	45
businesses	99	53	45
in girls	43	37	45
investments in	83	49	45
the workforce	45	38	45
technology	477	106	44
company	149	62	44
childcare	39	35	44
gig	32	32	44
childhood	319	86	43
hiring	42	36	43
emerging market economies	31	31	43
market	433	99	42
market economies	32	31	42
opportunities	1125	166	42
business coalition	37	33	41
business coalition for	36	32	40
global business coalition	36	32	40
gbc	33	31	40
global business	41	34	40
nestlé	28	28	39
investment in	213	68	39
global business coalition for	35	31	38
investing in	92	46	38
gep	29	28	38
for business	42	33	37
childhood development	52	36	37
ecosystem	60	38	37
centers	56	37	37
foundation	370	86	37
11 july	30	28	36
health	1963	221	36

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
early childhood	229	66	35
eyf	25	25	35
lego education	25	25	35
safe schools	38	30	34
may 2018	26	25	34
july	324	77	34
private sector	252	68	34
outcomes	806	123	33
business coalition for education	31	27	33
returns	65	37	33
early childhood development	45	31	32
unicef	344	76	32
global business coalition for education	30	26	32
job	218	61	32
jobs	226	61	31
innovation	203	58	31
in emerging market	22	22	31
acg	22	22	31
marginalized	155	50	30
future	1096	141	30
accessed 11 july	25	23	30
opportunity	580	98	30
in emerging	31	25	29
june 2018	56	32	29
acf	21	21	29
in emerging market economies	21	21	29
skill development	**32**	**25**	**29**
reopening	21	21	29
stimulation	33	25	28
11 Juli 2018	22	21	28
leverage	54	31	28
platforms	107	41	28
provide	1180	145	28
the gep	19	19	27
business case	31	24	27

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
skilled	**105**	**40**	**27**
—	42	27	27
invest in	94	38	27
of talent	21	20	27
standard chartered	19	19	27
education platform	19	19	27
chartered	23	21	27
solutions	289	63	26
skill	**354**	**70**	**26**
profitability	22	20	26
the global business	24	21	26
school	4099	332	26
brand	37	25	26
in girls education	24	21	26
training programs	26	21	25
content	714	102	25
oando foundation	18	18	25
working age	26	21	25
care	445	78	25
youth employment	26	21	25
products	149	44	25
for impact	22	19	24
programming	91	35	24
costs	287	60	24
youth skills	**24**	**20**	**24**
the business case	17	17	24
growth	606	90	24
healthy kids	17	17	24
accessed 11 july 2018	19	18	24
career	126	40	24
pathways	121	39	24
the global business coalition	21	19	24
cost	331	63	23
corporate	251	55	23
value	458	76	23

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
community	2668	233	23
coalition for	91	34	23
india	387	68	23
afterschool	16	16	23
breastfeeding	18	17	23
incentivize	16	16	23
the global business coalition for	20	18	23
interview	164	43	22
kids	34	22	22
enrollment	36	22	22
nigeria	158	42	22
platform	185	46	22
a child	97	34	22
business leaders	22	18	22
coalition for education	68	29	22
emergencies	79	30	21
readiness	38	22	21
create	592	83	21
fourth industrial revolution	15	15	21
retention	62	27	21
global education platform	15	15	21
a child s	27	19	21
success	292	56	21
training	2195	198	21
scale	411	66	20
the world s	135	37	20
caregivers	29	19	20
this model would	14	14	20
potential	768	97	20
internet	180	43	20
creches	14	14	20
acg cares foundation	14	14	20
global education	461	70	20
this report	195	45	20
girl	89	31	20

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
a world at	16	15	20
child s	44	23	20
access	1377	140	20
ceo	24	18	20
nonprofit	22	17	20
return	153	39	19
the private sector	140	37	19
of youth	144	37	19
align	66	26	19
early learning	24	17	19
world at school	15	14	19
capital	224	46	19
the private	191	43	19
model would	15	14	19
econet s	13	13	19
gig economy	13	13	19
business community to	13	13	19
industrial revolution	23	17	19
company s	13	13	19
world at	23	17	19
investments in education	24	17	19
cares	22	16	18
appendix	43	21	18
safe	352	57	18
youth to	34	19	18
a skilled	30	18	18
a world at school	14	13	18
hilton	14	13	18
ceos	14	13	18
programs to	19	15	18
corporates	16	14	18
infrastructure	202	43	18
rate	226	46	18
no date	16	14	18
world s	151	37	18

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
interventions	296	51	17
development programs	25	16	17
in ecd	12	12	17
informal economy	20	15	17
accessed 11	77	26	17
the global business coalition for education	15	13	17
employer	24	16	17
a global education	18	14	17
innovations	56	23	17
hp	12	12	17
the fourth industrial revolution	12	12	17
gap	402	61	17
pipeline	20	15	17
local	2047	177	17
and child	48	21	17
brookings	58	23	17
needed	638	80	17
apprenticeship	23	16	17
economy	468	67	17
outbreak	21	15	17
services	700	84	17
mobile	169	38	17
revolution	98	29	17
million	821	91	16
and business	39	19	16
nonprofits	11	11	16
barriers	252	45	16
business case for	11	11	16
accessed 13 july 2018	11	11	16
direct programming	11	11	16
support	2958	227	16
skills training	**46**	**20**	**16**
quality childcare	11	11	16
programs are	16	13	16
delivery	302	50	16

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
workers	316	52	*16*
to the business	11	11	*16*
of the world s	75	25	*16*
in education	814	90	*16*
investment in education	42	19	*16*
the skills	**217**	**42**	***16***
founder	46	20	*16*
business community can	11	11	*16*
million children	97	28	*16*
emerging	300	48	*15*
recognition pathways	10	10	*15*
ecd programs	10	10	*15*
an investment	15	12	*15*
improve	538	69	*15*
skilled workforce	**14**	**12**	***15***
accessed 13 july	17	13	*15*
grow	105	28	*15*
accessed	1747	150	*15*
rainbow light	10	10	*15*
organizations	359	53	*15*
stunting	17	13	*15*
reach	360	54	*15*
a girl	41	18	*15*
leveraged	15	12	*15*
youth workforce	10	10	*15*
strategic growth	10	10	*15*
labor market	10	10	*15*
benefits	450	61	*15*
the investment	43	19	*15*
for 4ir	10	10	*15*
skills gap	**14**	**12**	***15***
intel	10	10	*15*
ebola crisis	10	10	*15*
figure	195	38	*15*
community can	24	15	*15*

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
learning programs	10	10	15
economic forum	26	15	15
industry	173	35	14
healthy	258	43	14
malnutrition	59	21	14
center	142	31	14
return on	19	13	14
13 july	19	13	14
the u	13	11	14
maternal	63	21	14
of model	13	11	14
maternal and	17	12	14
for private sector	11	10	14
journey	94	25	14
direct	313	47	14
most marginalized	31	16	14
a strategic	43	18	14
for the business	11	10	14
working	1195	112	14
initiative	495	63	14
organization	245	41	14
in nigeria	60	21	14
edx	11	10	14
connectivity	42	18	14
of a skilled	12	10	13
help	977	96	13
the future	398	54	13
a business	31	15	13
firms	23	13	13
differentiation	21	13	13
informal	307	46	13
for	24008	1281	13
2014	1725	143	13
young children	38	16	13
age	673	74	13

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
improving	309	46	13
community to	63	20	13
zimbabwe	30	15	13
industrial	90	24	13
talent pool	15	11	13
maternal and child	14	11	13
the ebola	14	11	13
22 Juli 2018	12	10	13
youth population	12	10	13
accessed 13	45	17	13
nutrition and	30	15	13
skills are needed	**11**	**9**	**12**
on society	22	12	12
rainbow	13	10	12
outcomes for	36	15	12
tech	21	12	12
march 2018	16	11	12
appendix 1	11	9	12
to employment	16	11	12
in early	59	19	12
1a	18	11	12
in figure	27	13	12
indian	74	21	12
youth unemployment	38	15	12
can	5109	327	12
in india	127	27	12
to drive	40	16	12
blended	14	10	12
the informal	30	14	12
skills needed	**68**	**20**	**12**
corporate social responsibility	17	11	12
wireless	10	9	12
skills development	**79**	**21**	**12**
business to	14	10	12
corporate social	18	11	12

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
cost of	90	23	12
employability	64	19	12
retention and	20	12	12
workforce development programs	10	9	12
to scale	46	17	12
the most marginalized	25	13	12
accessed 12	55	18	12
to support	498	59	12
the youth	72	20	12
11	460	56	12
for youth	96	23	12
markets	132	28	12
april 2018	10	9	12
to invest	66	20	12
efe	13	10	12
22 july	14	10	12
supplements	10	9	12
pool	42	16	12
term	774	79	12
youth for	13	10	12
adolescents	257	39	12
working age population	11	9	12
high	884	87	12
drive	131	28	12
population	627	65	11
devices	36	14	11
to provide	377	48	11
the company	30	13	11
children s	136	27	11
the program	31	13	11
date	154	28	11
fourth	109	24	11
june	281	39	11
and retention	21	11	11
plc	12	9	11

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamtkorpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
brookings institution	20	11	11
to invest in	35	14	11
access to	865	83	11
https	651	67	11
unemployment	124	25	11
larger	115	25	11
these models	15	10	11
a company	15	10	11
improve learning	15	10	11
programs that	16	10	11
best	420	51	11
social responsibility	40	15	11
special envoy	16	10	11
age population	15	10	11
to improve	292	41	11
standard	126	26	11
of the future	37	14	11
collaborations	29	13	11
leaders	377	47	11
strategic	349	45	11
world economic	28	13	11
mothers	89	22	11
center for	73	19	11
head	96	22	11
sanitation	73	20	11
accessed 28	20	11	11
school and	172	30	11
skilling	15	9	10
wcms	15	9	10
forbes	13	9	10
morale	13	9	10
weforum	11	8	10
for children	163	28	10
private sector investment	11	8	10
social impact	14	9	10

Segments (Wörter/Wortfolgen)	Frequenz im Gesamt-korpus	Frequenz im Teilkorpus	Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})
for girls	103	22	10
the health	92	21	10
formal economy	11	8	10
and adolescents	40	14	10
training program	11	8	10
long	755	72	10
percent	743	72	10
blended learning	10	8	10
content uploads	19	10	10
good for	15	9	10
connectivity and	13	9	10
bottom line	10	8	10
the value	125	24	10
head of	41	14	10
online	522	56	10
play	507	56	10
initiatives	491	54	10
providing	482	53	10
products and	23	11	10
return on investment	11	8	10
families	454	51	10
global youth	28	12	10
with local	98	21	10
ability	363	44	10
our analysis	10	8	10
org about	10	8	10
success in	34	13	10
critical to	65	17	10
models for	23	11	10
opportunities for	379	45	10
digital	258	36	10
play and	15	9	10
growth and	95	21	10
and emotional	57	16	10
thrive	35	13	10

Segments (Wörter/Wortfolgen)	**Frequenz im Gesamt-korpus**	**Frequenz im Teilkorpus**	**Spezifität im Teilkorpus (10^{-x})**
education delivery	19	10	*10*
education commission	10	8	*10*
a skilled workforce	**10**	**8**	***10***
to impact	15	9	*10*
support youth	13	9	*10*
children and adolescents	28	12	*10*
envoy	17	10	*10*

Hervorgehoben wurden jeweils Signifikanten, die die darauffolgende Analyse narrativer Muster angeleitet haben.

9. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
CS	Cultural Studies
Cse	Comprehensive sexuality education
CT	Cultural Turn
DA	Diskursanalyse
DE	Development Education
ESD	Education for Sustainable Development
DEEEP	Developing Europeans' Engagement for the Eradication of Global Poverty
DVV	Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
EI	Education International
EFA	Education for All
GB	Globale Bildung
GBC	Global Business Coalition for Financing Education
GC	GCP Short Courses: Global Debates, Local Voices (GC1), Service, Citizenship and Social Justice (GC2), and GC3 which requires students to log 60 hours of community service and write a reflection essay once this is complete.
GCE/GCED	Global Citizenship Education
GCfE	Global Campaign for Education
GCP	Global Citizenship Programme at the University of Cape Town, South Africa
GDP	Gross Domestic Product
GTDFC	Gesturing Towards Decolonial Futures Collective
HIV	human immunodeficiency viruses
ICAE	The International Council for Adult Education
IK	Indigenous Knowledge

ILO	International Labour Organization
INGO	Internationale Nichtregierungsorganisationen
IO	Intergouvernementale/Internationale Organisationen
IPCC	UN Intergovernmental Panel on Climate Change
IVE	Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Kap.	Kapitel
REPEM	Red de Educación Popular entre Mujeres
MDG	Millenium Development Goals
ODIHR	Office for Democratic Institutions and Human Rights
OSCE	Organization for Security and Co-operation in Europe
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief
SDG	Sustainable Development Goal
TA	Transnationale Akteur*innen
TNC	transnational corporations
Tab.	Tabelle
UCT	University of Cape Town
UN	United Nations
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	United Nations Children's Fund

10. Literaturverzeichnis

Abdi, Ali A (2003): Searching for Development Education in Africa: Select Perspectives on Somalia, South Africa and Nigeria, in: International Education Journal, Jg. 4, Nr. 3, S. 192–200.

Acosta, Alberto (2011): Buen Vivir auf dem Weg in die Post-Entwicklung Ein globales Konzept?, in: Werner Rätz/Tanja von Egan-Krieger/Barbara Muraca/Passadakis, Alexis/Schmelzer, Matthias/Vetter, Andrea (Hg.), Ausgewachsen!: ökologische Gerechtigkeit; soziale Rechte; gutes Leben; ein Projekt von Attac, Hamburg: VSA-Verlag, S. 173–184.

Acosta, Alberto/Brand, Ulrich (2018): Radikale Alternativen: Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann, Oekom Verlag GmbH. Doi: https://doi.org/10.14512/9783962384340.

Adger, C.Temper/Wright, Laura J. (2018): Discourse in Educational Settings., in: Deborah Tannen/Heidi E. Hamilton/Deborah Schiffrin (Hg.), The Handbook of Discourse Analysis, John Wiley & Sons, S. 858–879.

Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn: Schöningh (Internationale Gegenwart).

Adick, Christel (2000): Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Christel Adick/Margaret Kraul/Lothar Wigger (Hg.), Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck, Donauwörth: Auer Verlag.

Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens, in: Bildung und Erziehung, (55), Nr. 4, S. 397–416. Doi: https://doi.org/10.7788/bue.2002.55.4.397.

Adick, Christel (2003): Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive, in: Hans-Peter Flüssel/Peter M. Roeder (Hg.), Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung, Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik), S. 86–104.

Adick, Christel (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Tertium comparatio-

nis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Jg. 11 (2005), Nr. 2, S. 243–269.

Adick, Christel (2008a): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie, in: Tertium comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Jg. 14 (2008), Nr. 2, S. 168–197.

Adick, Christel (2008b): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.

Adick, Christel (2017): Dritte-Welt-Forschung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – ein historisches Porträt, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. (2017), Nr. 2, S. 32–33.

agl, Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland (2022): Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland (agl) – Über uns, AGL – Die Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e.V. (agl), URL: https://agl-einewelt.de/ueber-uns/ [27.07.2022].

Aglietta, Michel (2000): A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience, London; New York: Verso.

Ahenakew, Cash (2015): The difficult task of turning walls into tables, in: Angus H. Macfarlane/Sonja Macfarlane/Melinda Webber (Hg.), Sociocultural Realities: Exploring New Horizons, Christchurch: Canterbury University Press, S. 181–194.

Ahenakew, Cash/Andreotti, Vanessa De Oliveira/Cooper, Garrick/Hireme, Hemi (2014): Beyond Epistemic Provincialism: De-provincializing Indigenous resistance, in: AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, Jg. 10, Nr. 3, S. 216–231. Doi: https://doi.org/10.1177/117718011401000302.

Aidoo, Ama Ata (2017): Nobody could tell me writing was a man's job, in: Adult Education and Development, Jg. 2017, Nr. 84, S. 40–43.

Alasuutari, Hanna (2010): Conditions for Mutuality and Reciprocity in Development Education Policy and Pedagogy, in: International Journal of Development Education and Global Learning, Jg. 3, Nr. 3, S. 65–78. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.03.3.05.

Alasuutari, Hanna/Andreotti, Vanessa (2015): Framing and Contesting the Dominant Global Imaginary of North-South Relations: Identifying and Challenging Socio-Cultural Hierarchies, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 20, S. 64–92.

Altbach, Philip G (1991): Third world publishers and the international knowledge system, in: Logos, Jg. 2, Nr. 3, S. 122–126. Doi: https://doi.org/10.2959/logo.1991.2.3.122.

Altbach, Philip G (2005): Patterns in Higher Education Development, in: P. G. Altbach/R.O. Berdahl/P. Gumport (Hg.), American Higher Education in the 21st Century, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Altvater, Elmar (2005a): Das Ende des Kapitalimus wie wir ihn kennen. Eine radikale Kapitalismuskritik., Münster: Dampfboot Verlag.

Altvater, Elmar (2005b): Globalisierung, in: Wissenschaftlicher Beirat von Attac (Hg.), ABC der Globalisierung. Von »Alterssicherung« bis »Zivilgesellschaft«, Hamburg: VSA-Verlag, S. 74–75.

Altvater, Elmar (2005c): Neokolonialismus, in: Wissenschaftlicher Beirat von Attac (Hg.), ABC der Globalisierung. Von »Alterssicherung« bis »Zivilgesellschaft«, Hamburg: VSA-Verlag, S. 130–131.

Altvater, Elmar (2008): Globalisierter Neoliberalismus, in: Christoph Butterwegge/Bettina Lösch/Ralf Ptak (Hg.), Neoliberalismus. Analysen und Alternativen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 50–68. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90899-1_4.

Altvater, Elmar (2015): Der Grundwiderspruch des 21. Jahrhunderts. Der globalisierte Kapitalismus ist auf eine stetig wachsende Wirtschaft angewiesen, nun stößt er an natürliche Grenzen, in: Le Monde diplotmatique/Kolleg Postwachstumsgesellschaften (Hg.) (2015): Atlas der Globalisierung. Weniger wird mehr., (Atlas der Globalisierung.), S. 16–19.

Altvater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (2004): Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Amaral, Marcelo Parreira do (2007): Regimeansatz – Annäherungen an ein weltweites Bildungsregime, in: Tertium comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Jg. 13 (2007), Nr. 2, S. 157–182.

Amaral, Marcelo Parreira do (2011a): Bildungspolitik im Transformationsprozess. International vergleichende Forschung zu Educational Governance und Regimetheorie, in: Karin Amos/Josef Schmid/Josef Schrader/Ansgar Thiel (Hg.), Welten der Bildung?, Baden-Baden: Nomos, S. 245–266. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845234076-245.

Amaral, Marcelo Perreira do (2011b): Emergenz eines internationalen Bildungsregimes?, Münster: Waxmann Verlag.

Amaral, Marcelo Parreira do (2015): Der Beitrag der Educational Governance zur Analyse der Internationalen Bildungspolitik, in: Bildung und Erziehung, Jg. 68, Nr. 3, S. 367–384. Doi: https://doi.org/10.7788/bue-2015-0308.

Anderson, Benedict (2005): Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, Frankfurt a.M.; New York: Campus-Verlag.

Andreotti, Vanessa (2006a): Soft versus critical global citizenship education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2006, Nr. 3, S. 40–51.

Andreotti, Vanessa (2006b): ›Theory without practice is idle, practice without theory is blind*‹: the potential contributions of postcolonial theory to development education, in: Development Education Journal, Jg. 12, Nr. 3, S. 7–10.

Andreotti, Vanessa (2007): An Ethical Engagement with the Other. Spivak's Ideas on Education, in: Critical Literacy: Theories and Practices, Jg. 1, Nr. 1, S. 69–79.

Andreotti, Vanessa (2008): Development vs poverty: notions of cultural supremacy in development education policy, in: Douglas Bourn/Development Education Association (Hg.), Development education: debates and dialogue, London: Institute of Education, University of London, S. 45–63.

Andreotti, Vanessa (2009): Global Education in the »21st Century«: two different perspectives on the »post-« of postmodernism, in: International Journal of Development Education and Global Learning, Jg. 2, Nr. 2, S. 5–22. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.02.2.02.

Andreotti, Vanessa (2011a): Actionable Postcolonial theory in Education, New York: Palgrave Macmillan US. Doi: https://doi.org/10.1057/9780230337794.

Andreotti, Vanessa de Oliveira (2011b): (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education, in: Globalisation, Societies and Education, Jg. 9, Nr. 3–4, S. 381–397. Doi: https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323.

Andreotti, Vanessa (2012a): Editor's preface ›HEADS UP‹, in: Critical Literacy: Theories and Practices, Jg. 6, Nr. 1, S. 1–3.

Andreotti, Vanessa (2012b): Postcolonial and post-critical ›global citizenship education‹, in: Geoffrey Elliot/Fourali Chahid/Sally Issler (Hg.), Education and Social Change. Connecting Local and Global Perspectives, London: Bloomsbury Publishing, S. 233–245.

Andreotti, Vanessa (2014a): Conflicting Epistemic Demands in Poststructuralist and Postcolonial Engagements With Questions of Complicity in Systemic Harm, in: *Educational Studies*, Jg. 50, Nr. 4, S. 378–397. Doi: https://doi.org/10.1080/00131946.2014.924940.

Andreotti, Vanessa (2014b): Critical and Transnational Literacies, in: *Sisyphus*, Jg. 2, Nr. 3, S. 32–50.

Andreotti, Vanessa (2014c): Critical Literacy: Theories and Practices in Development Education, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2014, Nr. 19, S. 12–32.

Andreotti, Vanessa (2015a): Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights, in: Ali Abdi/Lynette Shultz/Tashika Pillay (Hg.), *Decolonizing Global Citizenship Education*, Rotterdam: Sense Publisher, S. 221–230. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_18.

Andreotti, Vanessa (2015b): Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 21, S. 173–178.

Andreotti, Vanessa (2015c): The Difficulties and Paradoxes of Interrupting Colonial Totalitarian Logicalities, in: *Philosophy of Education*, Nr. 2015, S. 284–288. Doi: https://doi.org/10.47925/2015.284.

Andreotti, Vanessa (2016): The educational challenges of imagining the world differently, in: *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, Jg. 37, Nr. 1, S. 101–112. Doi: https://doi.org/10.1080/02255189.2016.1134456.

Andreotti, Vanessa/Barker, Linda/Newell-Jones, Katy/Centre for the Study of Social and Global Justice/Global Education Derby (Hg.) (2006): *Open Spaces for Dialogue and Enquiry Methodology. Critical Literacy in Global Citizenship Education*, Centre for Global and Social Justice and Global Education Derby. Nottingham.

Andreotti, Vanessa/de Souza, Lynn Mario T.M. (2008): *Learning to read the world: through other eyes. An open access online study programme focusing on engagements with indigenous perceptions of global issues*, Derby: Global Education.

Andreotti, Vanessa/de Souza, Lynn Mario T.M. (Hg.) (2012): *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*, London; New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9780203156155.

Andreotti, Vanessa/Stein, Sharon (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education, in: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Jg. 4, Nr. 1, S. 21–40.

Andreotti, Vanessa/Stein, Sharon/Sutherland, Ali/Pashby, Karen/Suša, Rene/Amsler, Sarah/Gesturing Decolonial Futures Collective (2018): Mobilising Different Conver-

sations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2018, Nr. 26, S. 9–41.

Angermuller, Johannes (2011): Heterogeneous knowledge: Trends in German discourse analysis against an international background, in: *Journal of Multicultural Discourses*, Jg. 6, Nr. 2, S. 121–136. Doi: https://doi.org/10.1080/17447143.2011.582117.

Applis, Stefan (2014): Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. (2014), Nr. 1, S. 13–20.

Archer, David/Action Aid (2013): If we don't look at how to finance Adult Education, we can forget about the post 2015 agenda, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2013, Nr. 80, S. 65–67.

Assmann, Aleida/Friese, Heidrun (1998): Einleitung, in: Aleida Assmann/Heidrun Friese (Hg.), *Identität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–23.

Atkinson, Hugh/Wade, Ros (2013): Education for Sustainable Development and Political Science: Making Change Happen, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2013, Nr. 17, S. 46–69.

Atkinson, Maxwell/Heritage, John/Oatley, Keith (1985): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

Attac (2015): Fluchtursachen Made in Germany, URL: https://www.attac.de/fileadmin/user_upload/Gremien/Kokreis/beschluesse/Attac_Fluchtursachen-Made-in-Germany_1509.pdf [02.03.2022].

Attac, Bildung (2017): Wachstum und Wachstumskritik. Modul III, URL: http://www.attac.de/bima [26.07.2022].

Attac (2022): Mitgliedsorganisationen, URL: https://www.attac.de/das-ist-attac/mitglieder/mitgliedsorganisationen [26.07.2022].

Aubrey, Meg (2015): CLICK: Arts education and critical social dialogue within global youth work practice, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 7, Nr. 1, S. 71–91. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.1.05.

Bader, Pauline/Becker, Florian/Demirović, Alex/Dück, Julia (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus, in: Alex Demirović/Attac (Hg.), *Vielfachkrise: im finanzmarktdominierten Kapitalismus*, Hamburg: VSA, S. 11–28.

Bachmann, Dana/Holdsworth, Paul (2016): The new Skills Agenda for Europe, in: DVV-International (Hg.) *Adult Education and Development*, Jg. 2016, Nr. 83, S. 18–24.

Bachmann-Medick, Doris (Hg.) (2016): *Cultural turns: new orientations in the study of culture*, Berlin; Boston: De Gruyter. Doi: https://doi.org/10.1515/9783110402988.

Bachmann-Medick, Doris (2019): Cultural Turns, Version: 2.0, *Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung*, URL: http://docupedia.de/zg/Bachmann-Medick_cultural_turns_v2_de_2019 [22.07.2020].

Baker, Paul (2006): *Using Corpora in Discourse Analysis*, London; New York: Bloomsbury Academic. Doi: https://doi.org/10.5040/9781350933996.

Balls, Emily (2016): Analysing key debates in education and sustainable development in relation to ESD practice in Viet Nam, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 8, Nr. 1, S. 21–37. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.03.

Barrett, Shermaine (2017): Building the capacity of adult educators to create inclusive classrooms, in: *Adult Education and Development*, (Inclusion and Diversity), Jg. 2017, Nr. 84, S. 72–77.

Bates, Robert H (2010): Democracy in Africa: A Very Short History, in: *Social Research*, Jg. 77, Nr. 4, S. 1133–1148. Doi: https://doi.org/10.1353/sor.2010.0036.

Becker, Florian/Candeias, Mario/Niggemann, Janek/Steckner, Anne (2013): *Gramsci lesen!: Einstieg in die Gefängnishefte*, Hamburg: Argument.

Bedorf, Thomas (2011): *Andere: Eine Einführung in die Sozialphilosophie*, Bielefeld: transcript Verlag. Doi: https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417102.

Béneker, Tine/van Dis, Hanneke/van Middelkoop, Daniel (2014): World-mindedness of students and their geography education at international (IB-DP) and regular schools in the Netherlands, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 6, Nr. 3, S. 5–30. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.3.02.

Bergmüller, Claudia (2016): Global education and the cooperation of NGOs and schools: A German case study, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 7, Nr. 3, S. 47–62. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.04.

Bertelsmann Stiftung (2022): Transformation Atlas 2022, *Democracy Status-Political Participation 2022*, URL: https://atlas.bti-project.org/1*2022*GV:SDX:0*CAT*ANA:REGION [29.04.2022].

Beverly, John (1999): *Subalternity and Representation. Arguments in Cultural Theory*, Durham: Duke University Press. Doi: https://doi.org/10.1215/9780822382195.

Biesecker, Adelheid/Wichterich, Christa/von Winterfeld, Uta (2012): Feministische Perspektiven zum Themenbereich Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität. Hintergrundpapier.

Biesta, Gert J.J. (2001): How difficult should education be?, in: *Educational Theory*, Jg. 51, Nr. 4, S. 385–400. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00385.x.

Biesta, Gert (2011): The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education, in: *Studies in Philosophy and Education*, Jg. 30, Nr. 2, S. 141–153. Doi: https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4.

Biesta, Gert (2013a): Responsive or Responsible? Democratic Education for the Global Networked Society, in: *Policy Futures in Education*, Jg. 11, Nr. 6, S. 733–744. Doi: https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.6.733.

Biesta, Gert (2013b): *The beautiful risk of education*, Boulder: Paradigm Publishers (Interventions: education, philosophy, and culture).

Birk, Hanna/Neumann, Birgit (2002): Go-Between: Postkoloniale Erzähltheorie, in: Ansgar Nünning/Vera Nünning (Hg.), *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 115–152.

BMZ, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2022): Bildung, *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*, URL: https://www.bmz.de/de/entwicklungspolitik/bildung [26.07.2022].

Bokova, Irina (2015): Education must be more than transmitting knowledge and information, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. (2015), Nr. 82, S. 8–11.

Bosio, Emiliano/Torres, Carlos Alberto (2019): Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres, in:

Policy Futures in Education, Jg. 17, Nr. 6, S. 745–760. Doi: https://doi.org/10.1177/1478210319825517.

Bourn, Douglas (2005): Education for sustainable development and global citizenship. The challenge of the UN-decade, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. (2005), Nr. 3, S. 15–19.

Bourn, Douglas (2008a): Introduction, in: Douglas Bourn (Hg.), *Development education: debates and dialogue*, London: Institute of Education, University of London, S. 1–17.

Bourn, Douglas (2008b): Towards a re-thinking of development education, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. (2008), S. 15–20.

Bourn, Douglas (2014): *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*, London; New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9781315752730.

Bourn, Douglas (2015): From Development Education to Global Learning: Changing Agendas and Priorities, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 20, S. 18–36.

Bourn, Douglas (2018): *Understanding global skills for 21st century professions and workplaces*, Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-97655-6.

Boyer, Robert (1990): *The Regulation School: A Critical Introduction*, New York: Columbia University Press.

Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2003): Weltwirtschaft und internationale Arbeitsteilung, in: *Informationen zur politischen Bildung: Globalisierung*, Jg. (2003), Nr. 280, S. 12–26.

Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Sonderorganisationen der Vereinten Nationen, *bpb.de*, URL: https://www.bpb.de/themen/internationale-organisationen/vereinte-nationen/48601/sonderorganisationen-der-vereinten-nationen/ [29.08.2022].

Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2016a): Bruttoinlandsprodukt, *bpb.de*, URL: https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/18944/bruttoinlandsprodukt/ [26.08.2022].

Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2016b): Wertschöpfung, *Das Lexikon der Wirtschaft*, URL: https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/21123/wertschoepfung/ [26.08.2022].

Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2022): NGOs – Nicht-Regierungsorganisationen, *bpb.de*, URL: https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/globalisierung/52808/ngos-nicht-regierungsorganisationen/ [26.07.2022].

Bradley, Matthew Todd (2005): »The Other«: Precursory African Conceptions of Democracy, in: *International Studies Review*, Jg. 7, Nr. 3, S. 407–431. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1468-2486.2005.00507.x.

Brand, Ulrich (2005): *Gegen-Hegemonie: Perspektiven globalisierungskritischer Strategien*, Hamburg: VSA-Verlag.

Brand, Ulrich (2017): Lernen für eine sozial-ökologische Transformation. Die Überwindung der imperialen Lebensweise als gesellschaftspolitisches Projekt, in: Oliver Emde/Uwe Jakubczyk/Bernd Kappes/Bernd Overwien (Hg.), *Mit Bildung die Welt verän-*

dern?: Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich (Ökologie und Erziehungswissenschaft). Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvdfohpp.4.

Brand, Ulrich/Dietz, Kristina (2015): Dialektik der Ausbeutung. Der neue Rohstoffboom in Lateinamerika., in: Blätter für Deutsche und Internationale Politik (Hg.), *Mehr geht nicht!: der Postwachstums-Reader*, Berlin: Edition Blätter, S. 101–110.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise: zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*, Oekom Verlag. Doi: https://doi.org/10.14512/9783960061908.

Brendel, Nina (2018): Reflexives Denken im Globalen Lernen fördern. Eine qualitative Studie zu Weblogs im Geographieunterricht, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. (2018), Nr. 1, S. 10–16.

Bruell, Cornelia/Mokre, Monika (2018): *Postmarxistisches Staatsverständnis*, Baden-Baden: Nomos. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845288772.

Brunnengräber, Achim/Walk, Heike (2007): Der Mehrwert der Mehrebenenbetrachtung., in: Achim Brunnengräber/Heike Walk (Hg.), *Multi-Level-Governance. Klima-, Umwelt-, Sozialpolitik in einer interdependenten Welt.*, Baden-Baden: Nomos, S. 17–32. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845202990-17.

Brunner, Claudia (2017a): Sprechen, Schweigen, Zuhören lernen, in: *Südlink*, Nr. 180.

Brunner, Claudia (2017b): Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik, in: *Sicherheit & Frieden*, Jg. 35, Nr. 4, S. 196–201. Doi: https://doi.org/10.5771/0175-274X-2017-4-196.

Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*, Bielefeld: transcript Verlag. Doi: https://doi.org/10.1515/9783839451311.

Brunner, Claudia/Mickan, Thomas (2018): Was ist epistemische Gewalt? Ein Interview mit Claudia Brunner, in: *Wissenschaft & Frieden*, Jg. (2018), Nr. 2, S. 42–43.

Bryan, Audrey (2015): Development Education, Climate Change and the ›Imperial Mode of Living‹: ›Thinking Institutionally‹ about the Equality Crisis, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 21, S. 1–9.

Bubenhofer, Noah (2006a): Noah Bubenhofer: Einführung in die Korpuslinguistik (Daten beschaffen), *Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge. Elektronische Ressource*, URL: https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=eigenes_daten.html [05.08.2022].

Bubenhofer, Noah (2006b): Noah Bubenhofer: Einführung in die Korpuslinguistik (Definition von Korpus), *Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge. Elektronische Ressource*, URL: https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=einfuehrung_definition.html [05.08.2022].

Bubenhofer, Noah (2009): *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*, Berlin; New York: De Gruyter.

Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hg.) (2007): *Hegemonie gepanzert mit Zwang: Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis von Antonio Gramsci.*, Baden-Baden: Nomos. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845201849.

Burgos, Rosa Nidia Buenfil (1993): *Análisis de discurso y educación*, Mexiko D.F.: DIE-INCESTAV.

Burgos, Rosa Nidia Buenfil (2019): *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: Implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*, Buenos Aires: CLACSO. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw36r.

Busse, Dietrich/Anja Stukenbrock/Joachim Scharloth (Hg.) (2000): Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens, in: *Linguistische Diskursgeschichte. (= Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 31*, Nr. 86, S. 39–53. Doi: https://doi.org/10.30965/25890859-031-02-90000005.

Busse, Dietrich/Herrmanns, Fritz/Teubert, Wolfgang (Hg.) (1994): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik, in: Dietrich Busse/Fritz Herrmanns/Wolfgang Teubert (Hg.), *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10–28.

Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, *transversal texts*, URL: https://transversal.at/transversal/0806/butler/de [26.08.2022].

Butler, Judith (2012): Gender and Education, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–28.

Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Žižek, Slavoj (2013): *Kontingenz, Hegemonie, Universalität: aktuelle Dialoge zur Linken*, Wien; Berlin: Turia + Kant.

Cancel, Lucas/Piketty, Thomas/Saez, Emmanuel/Zucman, Gabriel (2021): *World Inequality Report 2022*, World Inequality Lab. Doi: https://doi.org/10.4159/9780674276598.

CAPAZ, CAPAZ. Instituto Colombo-Alemán para la Paz (2022): CAPAZ. Instituto Colombo-Alemán para la Paz, URL: https://www.instituto-capaz.org/en/ [02.09.2022].

Castells, Manuel (2008): The New Public Sphere: Global Civil Society, Communication Networks, and Global Governance, in: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Jg. 616, Nr. 1, S. 78–93. Doi: https://doi.org/10.1177/0002716207311877.

Castells, Manuel (2009): *Communication power*, Oxford; New York: Oxford University Press.

Castro Varela, María do Mar (2013): Die diskursive Stille unterbrechen. Kritische Migrationsforschung und politische Intervention, in: Bettina Hünersdorf/Jutta Hartmann (Hg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 317–332. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_17.

Castro Varela, María do Mar (2015a): Klassenapartheid. Klassenherrschaft postkolonial perspektiviert., in: Beirat für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen (Hg.), *Kurswechsel.at Klasse – Klassismus – Klassenkampf*, Jg. (2015), Nr. 4/15, S. 18–24.

Castro Varela, María do Mar (2015b): Migration als Chance für die Pädagogik, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 69, Nr. 6, S. 659–672.

Castro Varela, María do Mar (2015c): Strategisches Lernen, in: Vorstand der Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.), *Zeitschrift Luxemburg.*, Jg. 2015, Nr. 2, S. 16–23.

Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse., in: Thomas Geier/Katrin U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 43–59. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_3.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie*, Bielefeld: transcript Verlag. Doi: https://doi.org/10.14361/9783839411483.

Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha (2016): Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 39 (2016), Nr. 2, S. 17–22.

CEAAL (o.J.): La Piragua – CEAAL, URL: http://ceaal.org/v3/biblioteca-la-piragua/ [07.05.2021].

Centre for Global Education (2005): Policy & Practice. Development Education Review, URL: https://www.developmenteducationreview.com/ [30.08.2022].

Centre for Global Education (2018): *Financial Statements*, Belfast.

Céspedes Rossel, Nélida (2012): Networked, Building Dreams, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2012, Nr. 79, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012/networking/networked-building-dreams, [10.05.2025].

Chronaki, Anna/Kollosche, David (2019): Refusing mathematics: a discourse theory approach on the politics of identity work, in: *ZDM*, Jg. 51, Nr. 3, S. 457–468. Doi: https://doi.org/10.1007/s11858-019-01028-w.

Cisneros, Alicia/Céspedes, Nélida (2012): Learning in Rural Schools. An experience made in Ayacucho. Why Develop an Intercultural Bilingual Education in Ayacucho?, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2012, Nr. 78, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-782012/benefits-of-adult-learning-and-social-inclusion/learning-in-rural-schools, [10.05.2025].

Colella, Leonardo/Díaz Salazar, Rocío (2016): Anàlisi de la qualitat educativa en el discurs neoliberal, in: *Educar*, Jg. 53, Nr. 2, S. 447–465. Doi: https://doi.org/10.5565/rev/educar.749.

Conrad, Sebastian (2012): Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte, in: *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 62, Nr. 44–45/2012, S. 3–9.

Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002): Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer Postkolonialen Welt, in: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag, S. 9–50.

Cox, Robert W. (1987): *Production, Power, and World Order: Social Forces in the Making of History*, New York: Columbia University Press.

Cox, Robert W./Sinclair, Timothy J. (1996): *Approaches to World Order*, Cambridge, New York; Melbourne: Cambridge University Press.

Critchley, Simon (2008): *Unendlich fordernd: Ethik der Verpflichtung, Politik des Widerstands*, Berlin; Zürich: Diaphanes.

Critchley, Simon/Marchart, Oliver (Hg.) (2004): *Laclau: a critical reader*, London; New York: Routledge.

Croso, Camila (2013): Human Rights are the key to the world we want, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2013, Nr. 80, S. 78–81.

Daly, Tony/Regan, Ciara/Regan, Colm (2015): 1. Defining (and debating) development education, *DevelopmentEducation.ie*, URL: http://wp5.developmenteducation.ie/feature/doing-development-education-ideas-and-resources-a-starter-guide/defining-and-debating-development-education/ [26.05.2020].

Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland.*, Berlin: glokal e.V.

Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor [Hg.] (2002): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*, Frankfurt a.M.: IKO, Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor/Lange, Sarah (2015): Education for All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln!, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. (2015), Nr. 2, S. 4–9.

Davis-Sulikowski, Ulrike/Khittel, Stefan (2011): Postkoloniale Welt, in: Fernand Kreff/Eva-Maria Knoll/Andre Gingrich (Hg.), *Lexikon der Globalisierung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 327–330. Doi: https://doi.org/10.1515/transcript.9783839418222.327.

Delors, Jacques/Mufti, In'am Al/Amagi, Isao/Carneiro, Roberto/Chung Fay/Geremek, Bronislaw/Gorham, William/Kornhauser, Aleksandra/Manley, Michael/Padrón Quero, Marisela/Savané Marie-Angélique/Singh, Karan/Stavenhagen, Rodolfo/Won Suhr, Myong/Nazhao, Zhou (1996): *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris: UNESCO.

Demirović, Alex (2007): Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci, in: Sonja Buckel/Andreas Fischer-Lescano (Hg.), *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*, Baden-Baden: Nomos, S. 19–43. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845201849-19.

Demirović, Alex (2008a): Mitbestimmung und die Perspektiven der Wirtschaftsdemokratie, in: *WSI-Mitteilungen*, Jg. 61, Nr. 7, S. 387–393. Doi: https://doi.org/10.5771/0342-300X-2008-7-387.

Demirović, Alex (2008b): Wirtschaftsdemokratie, Rätedemokratie und freie Kooperationen, in: *Widerspruch*, Jg. 55, Nr. 08, S. 55–67.

Demirović, Alex (2011): Kritische Gesellschaftstheorie und die Vielfalt der Emanzipationsperspektiven, in: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Jg. 41, Nr. 165, S. 519–542. Doi: https://doi.org/10.32387/prokla.v41i165.330.

Demirović, Alex/Attac (Hg.) (2011a): *Vielfachkrise: im finanzmarktdominierten Kapitalismus*, Hamburg: VSA.

Demirović, Alex/Attac (Hg.) (2011b): Vorwort, in: *Vielfachkrise: im finanzmarktdominierten Kapitalismus*, Hamburg: VSA, S. 7–10.

Demirović, Alex/Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.) (2018): *Wirtschaftsdemokratie neu denken*, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Denzin, Norman K. (1978): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.*, 2. Auflage New York: Mc Graw Hill.

Denzin, Norman K. (2012): Triangulation 2.0, in: *Journal of Mixed Methods Research*, Jg. 6, Nr. 2, S. 80–88. Doi: https://doi.org/10.1177/1558689812437186.

Derrida, Jacques (1972): *Die Schrift und die Differenz*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (1983): *Grammatologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (2005): *The Politics of Friendship*, London; New York: Verso.

Derrida, Jacques/Roudinesco, Elisabeth (2006): *Woraus wird Morgen gemacht sein?: ein Dialog*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Derrida, Jacques (2016): *Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale*, 2. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (2017): *Leben ist Überleben*, 2. Auflage, Wien: Passagen Verlag.

Development Education Review (2022): Development Education Review, URL: https://www.developmenteducationreview.com/ [10.02.2022].

Dhawan, Nikita (2011): Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt, in: María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan (Hg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung.*, Münster: LIT Verlag, S. 5–28.

Dhawan, Nikita (2012): Postkoloniale Staaten, Zivilgesellschaft und Subalternität, in: *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 62, Nr. 44–45/2012, S. 30–38.

Diallo, Abdou Rahime (2018): Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive, in: VENRO (Hg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele*, Berlin: VENRO, S. 39–43.

Diaz-Bone, Rainer/Schneider, Werner (2004): Qualitative Datenanalyse in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse -Zwei Praxisbeispiele, in: Reiner Keller/Andreas Hierseland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 457–494. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-322-99674-9_17.

DIE, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (2022): Messner, Dirk, URL: https://www.idos-research.de/dirk-messner/ [27.07.2022].

Dillon, Eilish (2015): What Questions are We Asking? Challenges for Development Education from a Discourse Analysis of National Surveys on Attitudes to Development in Ireland, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 20, S. 37–63.

Doggett, Brendan/Grummell, Bernie/Rickard, Angela (2016): Opportunities and Obstacles: How School Leaders View Development Education in Irish Post-Primary Schools, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2016, Nr. 23, S. 38–64.

Doorly, Michael (2015): The Development Education Sector in Ireland a Decade on from the ›Kenny Report‹: Time to Finish the Job?, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 20, S. 114–122.

Dörre, Klaus (2019): Kapitalistische Landnahme. Marx, das Expansionsparadoxon und der Charme einer neuen Rebellion, in: *Fromm Forum*, Tübingen: Selbstverlag, S. 248–272.

Downes, Lizzie (2016): The Visual Representation of Global Development Issues in a Higher Education Environment: Perception, Interpretation and Replication, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2016, Nr. 23, S. 16–37.

Downes, William (1984): *Language and Society*, London: Fontana.

DVV-International (1973): Adult Education and Development, *The Journal*, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development [30.08.2022].

DVV-International (2012a): AED 78/2012, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-782012 [05.08.2022].

DVV-International (2012b): AED 79/2012, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012 [05.08.2022].

DVV-International (2014): Education for Global Citizenship, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2014, Nr. 81, S. 112.

DVV-International (2019): *Jahresbericht 2018. Education for Everyone. Worldwide. Lifelong.*, (Jahresbericht) Bonn: DVV-International.

Dzudzek, Iris (2013): *Hegemonie kultureller Vielfalt: eine Genealogie kultur-räumlicher Repräsentationen in der UNESCO*, Münster: LIT Verlag.

Dzudzek, Iris/Glasze, Georg/Mattissek, Annika/Schirmel, Henning (2009): Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora, in: Georg Glasze/Annika Mattissek (Hg.), *Handbuch Diskurs und Raum*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 233–260. Doi: https://doi.org/10.14361/9783839411551-011.

Dzudzek, Iris/Kunze, Caren/Wullweber, Joscha (2014): *Diskurs und Hegemonie: Gesellschaftskritische Perspektiven*, Bielefeld: transcript Verlag.

Eccher, Celita (2012): Overcome Loneliness in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2012, Nr. 79, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012/networking/overcoming-loneliness, [10.05.2025].

Eco Peace, Middle East (2022): Home, *EcoPeace Middle East*, URL: https://ecopeaceme.org/ [20.09.2022].

Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2013): *Identität*, 4. Bielefeld: transcript Verlag.

English, Leona M./Mayo, Peter (2012): *Learning with adults*, Rotterdam: Sense Publishers (International issues in adult education).

Entenza, Adelaida/Bidegain, Nicole/Fernandez, Cecilia (2012): Networks as a Way to overcome Isolation, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2012, Nr. 79, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012/networking/icae-40-years-of-networking, [10.05.2025].

Epstein, Erwin H. (1994): Comparative and International Education: Overview and Historical Development, in: T. Husén/T.N. Postlethwaite (Hg.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press, S. 918–923.

Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze.*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Ernst, Tanja/Isidoro Losada, Ana Maria (2010): Nord-Süd-Beziehungen: Globale Ungleichheit im Wandel?, in: *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte 10/2010 · 8. März 2010*, S. 10–15.

Esteva, Gustavo/Prakash, Madhu Suri (1998): *Escaping Education: Living as Learning Within Grassroots Cultures*, New York: Peter Lang Publishing.

Eten, Simon (2015a): Indigenising Africa's Environmental Education through a Development Education Discourse for Combating Climate Change, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 21, S. 98–114.

Eten, Simon (2015b): The Prospects of Development Education in African Countries: Building a Critical Mass of Citizenry for Civic Engagement, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 20, S. 136–151.

Eten, Simon (2017): The Role of Development Education in Highlighting the Realities and Challenging the Myths of Migration from the Global South to the Global North, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2017, Nr. 24, S. 47–69.

Fairbindung/Konzeptwerk Neue Ökonomie (2016): Endlich Wachstum. Bildungsmaterialien für eine sozial-ökologische Transformation, *Endlich Wachstum*, URL: https://www.endlich-wachstum.de/ [02.09.2022].

Faist, Thomas (Hg.) (2000): *Transstaatliche Räume: Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*, Bielefeld: transcript Verlag. Doi: https://doi.org/10.1515/9783839400548.

Fanon, Frantz (1968): *The Wretched of the Earth*, New York: Grove Press.

Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde. Vorwort von Jean-Paul Sartre. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak (Hg.) (1972): *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, Paris: UNESCO Publishing.

Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9.

Fischer-Tiné, Harald (2016): Dekolonisation im 20. Jahrhundert, *bpb.de*, URL: https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/219139/dekolonisation-im-20-jahrhundert [24.04.2020].

Fisher, Mark (2013): *Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? eine Flugschrift; mit einem Nachwort zur deutschen Ausgabe*, Hamburg: VSA-Verlag.

Foaleng, Michael (2015): Education for global citizenship in a postcolony: lessons from Cameroon, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. (2015), Nr. 82, S. 18–23.

Forster, Edgar (2013): Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik., in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 1.*, Halle: Martin-Luther Universität, S. 37–54.

Foucault, Michel (1973): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (1977): *Sexualität und Wahrheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität. 1. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Vorlesung am Collège de France 1977–1978*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel/Daniel Defert/Francois Ewald (Hg.) (2005a): *Dits et Ecrits. Schriften 1976–1979*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel/Daniel Defert/Francois Ewald (Hg.) (2005b): *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden.*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (2005c): Subjekt und Macht, in: Michel Foucault (Hg.), *Analytik der Macht*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 240–263.

Foucault, Michel (2005d): Technologien des Selbst, in: Daniel Defert/Francois Ewald (Hg.), *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden.*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 966–999.

Foucault, Michel (2006): *Geschichte der Gouvernementalität. 2. Die Geburt der Biopolitik×: Vorlesung am Collège de France 1978–1979*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Fracchiolla, Beatrice/Kuncova, Andrea/Löande, Bettina/Maisondieu, Aude/Poirot Zimina, Maria (2004): *Lexico 3. Users Manuel*, Paris: Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3.

Fraser, Nancy (2017): Für eine neue Linke oder: Das Ende des progressiven Neoliberalismus, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Jg. (2017), Nr. 2, S. 71–76.

Freire, Paulo (2018): *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*, new edition. New York: Bloomsbury Academic.

Freud, Sigmund (1993): *Massenpsychologie und Ich-Analyse. Die Zukunft einer Illusion*, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Fuchs, Eckhardt/Schriewer, Jürgen (2007): Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik. Einführung in den Thementeil, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53, Nr. 2, S. 145–148.

Fujita, Masataka (1998): *The Transnational Activities of Small and Medium-Sized Enterprises*, New York: Springer US. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5663-3.

Fukuyama, Francis (1992): *The End of History and the Last Man*, New York: Free Press.

Gallwey, Susan (2016): Capturing Transformative Change in Education: The Challenge of Tracking Progress towards SDG Target 4.7, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2016, Nr. 23, S. 124–138.

Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten., in: Ingo Warnke (Hg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände.*, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 27–51. Doi: https://doi.org/10.1515/9783110920390.27.

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education (2014): Towards a Global Education Platform: Potential Models for Harnessing Technology to Promote Education as a Global Public Good, Global Business Coalition for Financing Education.

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education (2016): Opportunities for Impact: The Business Case for Early Childhood Development, Global Business Coalition for Financing Education.

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education (2018): Value Proposition, URL: https://gbc-education.org/wp-content/uploads/2018/09/GBC-Education-Value-Prop-2018.pdf [30.08.2022].

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education (2022a): About the Global Business Coalition for Education, *About us*, URL: https://gbc-education.org/about-us/ [30.08.2022].

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education (2022b): Global Business Coalition for Education. Rating by Charity Navigator, URL: https://www.charitynavigator.org/ein/454960988 [30.08.2022].

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education (2022c): Member companies, *Global Business Coalition for Education*, URL: https://gbc-education.org/about-us/member-companies/ [30.08.2022].

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education; A World at School (2014): Ebola Emergency: Restoring Education, Creating Safe Schools and Preventing a Long-Term Crisis, Global Business Coalition for Financing Education.

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education/Deloitte (2018): Preparing tomorrow's workforce for the Fourth Industrial Revolution. For business: A framework for action, Global Business Coalition for Financing Education.

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education/Their World (2015): The Journey of a Girl. Opportunities for Business Investment in Girls' Education. A Working Paper, Global Business Coalition for Financing Education.

GBC-Education, Global Business Coalition for Financing Education/UN Global Impact (2015): Investing in Education: Lessons from the Business Community, Global Business Coalition for Financing Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2009): Global Campaign for Education. Annual Report 2009, Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2012): *Gender Discrimination in Education: The violation of rights of women and girls*, Johannesburg: Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2013a): *Mother-tongue education: policy lessons for quality and inclusion*, Johannesburg: Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2013b): *Realising the right to education for all. Global Campaign for Education discussion paper on education post-2015*, Johannesburg: Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2015a): *Education Aid Watch 2015*, Johannesburg: Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2015b): *Time to get it right: Lessons from EFA and the MDGs for education 2016–2030*, Johannesburg: Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2016): *Private Profit. Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track*, Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2017): *Public good over private profit. A toolkit for civil society to resist the privatisation of education*, Johannesburg: Global Campaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education (2022): Our Members. Global Campaign for Education, URL: https://campaignforeducation.org/en/who-we-are/our-members [30.08.2022].

GCfE, Global Campaign for Education/EI, Education International (2012): *Closing the Trained Teacher Gap*, Johannesburg: Global Capaign for Education.

GCfE, Global Campaign for Education/Handicap International (2013): *Equal Right. Equal Opportunity. Inclusive education for Children with Disabilities*, Johannesburg: Global Campaign for Education.

Gebauer, Thomas (2016): Mehr Solidarität wagen: Für eine Weltsozialpolitik, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Jg. (2016), Nr. 9, S. 101–112.

Gebauer, Thomas/medico international (Hg.) (2020a): Neugründung von unten: Für einen neuen Multilateralismus, in: *Medico Rundschreiben*, Jg. (2020), Nr. 02, S. 6–11.

Gebauer, Thomas (2020b): WHO – Das Unternehmen Weltgesundheit, *medico international*, URL: https://www.medico.de/das-unternehmen-weltgesundheit-17748 [10.05.2022].

Gee, James Paul/Handford, Michael (Hg.) (2012): *The Routledge handbook of discourse analysis*, London; New York: Routledge (Routledge handbooks in applied linguistics).

Gee, James Paul/Sarah, Michaels/O'Connor, Mary Catherine (1992): Discourse Analysis., in: Diane LeCompte/Wendy L. Millroy/Judith Preissle (Hg.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press, S. 227–292.

Geißel, Brigitte (2012): Politische (Un-)Gleichheit und die Versprechen der Demokratie, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte- Parlamentarismus*, Jg. 62, Nr. 38–39/2012, S. 32–37.

Gerster, Richard (2005): *Globalisierung und Gerechtigkeit*, 2. Auflage Bern: Hep verlag.

Gesturing Towards Decolonial Futures (2020): Gesturing Towards Decolonial Futures, *Gesturing Towards Decolonial Futures*, URL: https://decolonialfutures.net/ [07.07.2020].

Gill, Stephen (1993): *Gramsci, Historical Materialism and International Relations*, Cambridge, New York; Melbourne: Cambridge University Press. Doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511558993.

Gill, Stephen (2003): *Power and Resistance in the New World Order*, London: Palgrave Macmillan.

Gilroy, Paul (2000): *Between Camps: Nations, Cultures and the Allure of Race*, London: Pinguin Press.

Gilroy, Paul (2013): *There Ain't No Black in the Union Jack. The cultural politics od race and nation.*, London; New York: Routledge.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded theory×: Strategien qualitativer Forschung*, Huber.

Glasze, Georg (2007): The Discursive Constitution of a World-Spanning Region and the Role of Empty Signifiers: The Case of Francophonia, in: *Geopolitics*, Jg. 12, Nr. 4, S. 656–679. Doi: https://doi.org/10.1080/14650040701546103.

Glasze, Georg (2008): Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden, in: *Historical Social Research*, Jg. (2008), Nr. 33, S. 185–223.

Glasze, Georg (2013a): Identitäten und Räume als politisch: Die Perspektive der Diskurs- und Hegemonietheorie, in: *Europa Regional*, Jg. 21 (2013), Nr. 1–2, S. 23–35.

Glasze, Georg (2013b): *Politische Räume: Die diskursive Konstitution eines×»geokulturellen Raums ×– die Frankophonie*, Bielefeld: transcript Verlag. Doi: https://doi.org/10.1515/transcript.9783839412329.

Glasze, Georg/Husseini, Shadia/Mose, Jörg (2009): Kodierende Verfahren in der Diskursforschung, in: Georg Glasze/Annika Mattissek (Hg.), *Handbuch Diskurs und Raum*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 293–314. Doi: https://doi.org/10.1515/9783839411551-014.

Global Campaign for Education (2022): Our Members – Global Campaign for Education, URL: https://campaignforeducation.org/en/who-we-are/our-members#1531749995827-35556048-b809 [26.07.2022].

Glynos, Jason/Howarth, David (2007): *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory*, London; New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9780203934753.

Glynos, Jason/Stavrakakis, Yannis (2004): Encounters of the real kind. Sussing out the limits of Laclaus's embrace of Lacan, in: Simon Critchley/Oliver Marchart (Hg.), *Laclau: a critical reader*, London; New York: Routledge, S. 201–216.

Goldschmidt, Dietrich/Melber, Henning (Hg.) (1981): *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung: Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie*, Weinheim: Beltz.

Gomolla, Mechtild (2016): Diskriminierung, in: Paul Mecheril/Veronika Kourabas/Matthias Rangger (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim; Basel: Beltz, S. 73–89.

González, Nydia/Céspedes Rossel, Nélida/Moussa Gadio/Luangxay, Lamphoune (2011): Popular Education and Reflect, in: DVV-International (Hg.): *Adult Education and Development*, Jg. (2011), Nr. 76.

GPE, Global Partnership for Education (2022): About GPE. Who We Are. Global Partnership for Education, *About GPE*, URL: https://www.globalpartnership.org/who-we-are/about-gpe [30.08.2022].

Gramsci, Antonio (1991): *Gefängnishefte, 10. Bände*, Hamburg: Argument Verlag.

Greffrath, Mathias (2015): Wider die Globale Unvernunft. Der Kapitalismus bedroht die Demokratie. Es ist höchste Zeit für eine Instandbesetzung der politischen Institutionen, in: le monde diplomatique/Kolleg Postwachstumsgesellschaften (Hg.), *Atlas der Globalisierung. Weniger wird mehr*, Berlin: le monde diplomatique; Taz-Verlag, S. 11–13.

Grobbauer, Heidi (2016): Globales Lernen – Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. (2016), Nr. 16, S. 4–6.

Grobbauer, Heidi/Wintersteiner, Werner (2016): Global Citizenship Education als Bildungsstrategie. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang »Global Citizenship Education«, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 69, Nr. 3, S. 325–340. Doi: https://doi.org/10.7788/bue-2016-0306.

Grossberg, Lawrence (1992): *We gotta get out of this place. popular conservatism and postmodern culture.*, New York; London: Routledge.

GTDFC, Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2019): Global Citizenship Education Otherwise Study Guide, URL: https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/decolonial-futures-gce-otherwise-1.pdf [03.06.2020].

Gür-Şeker, Derya (2014): Zur Verwendung von Korpora in der Diskurslinguistik, in: Johannes Angermuller/Martin Nonhoff (Hg.), *Diskursforschung: ein interdisziplinäres Handbuch*, Bielefeld: transcript Verlag (DiskursNetz), S. 583–603. Doi: https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.583.

Hajer, Maaarten A./Waagenar, Hendrik (2003): *Deliberative Policy Analysis. Understanding Governance in the Network Society*, Cambridge, New York; Melbourne: Cambridge University Press.

Hall, Stuart (1988): *The hard road to renewal: Thatcherism and the crisis of the left*, London; New York: Verso.

Hall, Stuart (1996): Introduction: Who needs »Identity«?, in: Stuart Hall/Paul Du Gay (Hg.), *Questions of cultural identity*, London; Thousand Oaks, Calif: Sage, S. 1–17. Doi: https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs., in: N. Rhätzel (Hg.), *Theorien über Rassismus.*, Hamburg: Argument-Verlag, S. 7–16.

Hall, Stuart (2004): Wer braucht Identität?, in: Juha Koivisto/Andreas Merkens (Hg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4.*, Hamburg: Argument-Verlag, S. 167–187.

Hall, Stuart (2012a): Alte und neue Identitäten, in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.*, 5. Auflage Hamburg: Argument-Verlag, S. 66–87.

Hall, Stuart (2012b): Das Lokale und das Globale: Globalisierung und Ethnizität, in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.*, 5. Auflage Hamburg: Argument-Verlag, S. 44–64.

Hall, Stuart (2012c): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht., in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.*, Hamburg: Argument-Verlag, S. 137–179.

Hall, Stuart (2012d): Die Frage der kulturellen Identität, in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.*, Hamburg: Argument-Verlag.

Hall, Stuart (2012e): Neue Ethnizitäten, in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.*, 5. Hamburg: Argument-Verlag, S. 15–24.

Hall, Stuart (2012f): »Rasse«, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante, in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.*, 5. Hamburg: Argument-Verlag, S. 89–136.

Hall, Stuart (2018): Psychoanalysis and cultural studies, in: *Cultural Studies*, Jg. 32, Nr. 6, S. 889–896. Doi: https://doi.org/10.1080/09502386.2018.1521621.

Hark, Sabine/Jaeggi, Rahel/Kerner, Ina/Meßner, Hanna/Saar, Martin (2015): Das umkämpfte Allgemeine und das neue Gemeinsame. Solidarität ohne Identität, in: *Feministische Studien*, Jg. 33, Nr. 1, S. 99–103. Doi: https://doi.org/10.1515/fs-2015-0111.

Hartmann, Hauke/Thiery, Peter (2022): *Transformations Index 2022. Globale Ergebnisse. Abnehmende Resilienz.*, Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Haß-Zumkehr, Ulrike (2002): Das Wort in der Korpuslinguistik. Chancen und Probleme empirischer Lexikologie, in: Vilmos Ágel/Andreas Gardt/Ulrike Haß-Zumkehr/Thorsten Roelke (Hg.), *Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Festschrift für Oskar Reichmann zum 65. Geburtstag.*, Berlin, New York: De Gruyter, S. 45–70. Doi: https://doi.org/10.1515/9783110937596.45.

Hatley, Jenny (2019): Universal values as a barrier to the effectiveness of global citizenship education: A multimodal critical discourse analysis, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 11, Nr. 1, S. 87–102. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.06.

Heck, Selvino (2015): The world my father built – and what happened next, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. (2015), Nr. 82, S. 100–103.

Heidegger, Martin (1989): *Die Grundprobleme der Phänomenologie*, 2. Auflage Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann (Gesamtausgabe).

Heiner, Maria (2004): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*, Stuttgart: Kohlhammer.

Hetzel, Andreas (Hg.) (2017): *Radikale Demokratie: Zum Staatsverständnis von Chantal Mouffe und Ernesto Laclau*, Baden-Baden: Nomos. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845284606.

Hobsbawm, Eric/Ranger, Terence (2012): *The Invention of Tradition*, Cambridge, New York; Melbourne: Cambridge University Press. Doi: https://doi.org/10.1017/CBO9781107295636.

Holsti, Ole R. (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*, Reading: Addisson-Wesley.

hooks, bell (2010): *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*, New York; London: Routledge.

Howarth, David (2015): Introduction. Disourse, hegemony and populism: Ernesto Laclau's political theory, in: Ernesto Laclau/David R. Howarth (Hg.), *Ernesto Laclau: post-marxism, populism, and critique*, London; New York: Routledge (Routledge innovators in political theory), S. 1–20. Doi: https://doi.org/10.4324/9780203762288 .

Howarth, David (1996): Reflections on the politics of space and time, in: *Angelaki*, Jg. 1, Nr. 1, S. 43–57. Doi: https://doi.org/10.1080/09697259608571868.

Howarth, David J./Norval, Aletta J./Stavrakakis, Yannis (Hg.) (2000): *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*, Manchester; New York: Manchester University Press.

Howarth, David/Stavrakakis, Yannis (2000): Introducing discourse theory and political analysis, in: David Howarth/Aletta J. Norval/Yannis Stavrakakis (Hg.), *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*, Manchester; New York: Manchester University Press, S. 1–23.

ICAE (2012): Another Future is Possible, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2012, Nr. 79, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012/rio-20-education-for-sustainability/icae-another-future-is-possible, [10.05.2025].

IG Metall, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit (2010): *Foundations of transnational solidarity: training for European Works Councils members. Needs, aims, methods*, Frankfurt a.M.: IG Metall.

Illich, Ivan (1973): *Entschulung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*, Hamburg: Rowohlt.

ILO, Berlin (2016): Hintergrund: Moderne Sklaverei und die weltweite Ausbeutung von Arbeitskraft, URL: http://www.ilo.org/berlin/arbeitsfelder/kinder-und-zwangsarbeit/WCMS_546555/lang--de/index.htm [29.04.2022].

ILO, Geneve (2018): *Women and men in the informal economy: a statistical picture*, Geneve: ILO – International Labour Office.

Jäger, Margret/Jäger, Siegfried (2007): *Deutungskämpfe: Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse*, 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medien – Kultur – Kommunikation).

Jäger, Siegfried (1997): Durchführung von Diskursanalysen, *Vortrag auf der Tagung »Das große Wuchern des Diskurses«.*, URL: http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm [05.08.2022].

Jäger, Siegfried (2012): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.*, 6. Auflage Münster: Unrast Verlag (Edition DISS).

Jara, O.H. (2010): Popular education and social change in Latin America, in: *Community Development Journal*, Jg. 45, Nr. 3, S. 287–296. Doi: https://doi.org/10.1093/cdj/bsq022.

Jergus, Kerstin (2015): Produktive Unbestimmtheit(en). Analyse des Sprechens über Liebe und Verliebtheit, in: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 159–176. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_8.

Jessop, Bob (2004): Critical semiotic analysis and cultural political economy, in: *Critical Discourse Studies*, Jg. 1, Nr. 2, S. 159–174. Doi: https://doi.org/10.1080/17405900410001674506.

Jessop, Bob/Sum, Ngai-Ling (2001): Pre-disciplinary and Post-disciplinary Perspectives, in: *New Political Economy*, Jg. 6, Nr. 1, S. 89–101. Doi: https://doi.org/10.1080/13563460020027777.

Jessop, Bob/Sum, Ngai-Ling (2006a): *Beyond the Regulation Approach: Putting Capitalist Economies in Their Place*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing. Doi: https://doi.org/10.4337/9781845428907.00025.

Jessop, Bob/Sum, Ngai-Ling (2006b): Towards a Cultural International Political Economy: Poststructuralism and the Italian School, in: Marieke de Goede (Hg.), *International Political Economy and Poststructural Politics*, London: Palgrave Macmillan, S. 157–176. Doi: https://doi.org/10.1057/9780230800892_9.

Johnstone, Caroline (2018): How to develop resilient people in stronger communities, in: *Adult Education and Development*, Jg. 2018, Nr. 85, S. 28–31.

Jørgensen, Marianne/Phillips, Louise (2011): *Discourse analysis as theory and method*, Los Angeles, Calif: Sage.

Jorgenson, Shelane (2010): De-centering and Re-visioning Global Citizenship Education Abroad Programs, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 3, Nr. 1, S. 23–38. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.03.1.03.

Jungwirth, Ingrid (2007): *Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften: Eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman*, Bielefeld: transcript Verlag. Doi: https://doi.org/10.1515/9783839405710.

Kagawa, Fumiyo (2015): Peace ways: Peacebuilding Education for a Sustainable Future, in: David Selby/Fumiyo Kagawa (Hg.), *Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education*, Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 147–164. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvdfoh20.12.

Kagawa, Fumiyo/Selby, David (2015): The Bland Leading the Bland: Landscapes and Milestones on the Journey towards a Post-2015 Climate Change and Development Agenda and How Development Education can Reframe the Agenda, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 21, S. 28–57.

Kane, Liam (2001): *Popular Education and Social Change in Latin America*, London: Latin American Bureau. Doi: https://doi.org/10.3362/9781909014848.

Kapoor, Ilan (2004): Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World ›Other‹, in: *Third World Quarterly*, Jg. 25, Nr. 4, S. 627–647. Doi: https://doi.org/10.1080/01436590410001678898.

Kastner, Jens/Waibel, Tom (2012): Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe, Kontexte dekolonialer Theoriebildung., in: *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Deokolonialität.*, Wien; Berlin: Turia + Kant, S. 7–42.

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Willy Viehöver (Hg.) (2001): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band I: Theorien und Methoden*, Opladen: Leske + Budrich. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1.

Kessl, Fabian (2011): Diskursanalytische Vorgehensweisen, in: Gertrud Oelerich/Hans-Uwe Otto (Hg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch*, Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 313–322. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_22.

Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate (2013): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, 5. Auflage Hamburg: Rowohlt Verlag.

Khoo, Su-Ming (2017): Engaging Development and Human Rights Curriculum in Higher Education in the Neoliberal Twilight Zone, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2017, Nr. 25, S. 34–58.

Khoo, Su-Ming/McCloskey, Stephen (2015): Reflections and Projections: Policy and Practice Ten Years On, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 20, S. 1–17.

Khoo, Su-Ming/Walsh, Aisling (2016): Regenerating Education from Below: Endogenous Tertiary Education in Alternative Development Niches, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. (2016), Nr. 22, S. 10–34.

Kidman, Joanna (2009): Shifting Margins, Shifting Centres: Development Paradigms in Maori Education, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 2, Nr. 1, S. 5–18. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.02.1.02.

Ki-moon, Ban (2012): Education First. An Initiative of the United Nations Secretary-General, New York: United Nations Secretary.

Kleiner, Bettina (2016): Heteronormativität, *Gender Glossar*, URL: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-220314 [20.09.2022].

Köhler, Benedikt (2006): *Soziologie des Neuen Kosmopolitismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koller, Hans-Christoph/Lüders, Jenny (2013): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

von Kotze, Astrid (2014): Community learning in South Africa, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2014, Nr. 81, S. 94–95.

von Kotze, Astrid/McMillan, Janice (2015): Global citizenship for social justice: educating higher education students in the global South, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. (2015), Nr. 82, S. 94–99.

Kruchem, Thomas (2017): Weltgesundheitsorganisation am Bettelstab. Das Dilemma der WHO, *Zeitfragen*, URL: https://www.deutschlandfunkkultur.de/weltgesundheitsorganisation-am-bettelstab-das-dilemma-der-102.html [10.05.2022].

Kumar, Ajay (2008): Development Education and Dialogical Learning in the 21st Century, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 1, Nr. 1, S. 37–48. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.1.04.

Kurian, Nomisha C. (2019): Empathy: simple and inevitable? Development education and narratives of African poverty, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 11, Nr. 1, S. 120–137. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.08.

Lacan, Jacques (1966): *Écrits*, Paris: Éditions du Seuil.

Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on the Revolution of Our Time*, London; New York: Verso.

Laclau, Ernesto (1994a): Introduction, in: Ernesto Laclau (Hg.), *The Making of Political Identities*, London; New York: Verso, S. 1–8.

Laclau, Ernesto (1994b): *The Making of Political Identities*, London; New York: Verso.

Laclau, Ernesto (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie, in: Chantal Mouffe (Hg.), *Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft*, Wien: Passagen-Verlag, S. 111–154.

Laclau, Ernesto (2003): On Imagined Communities, in: Jonathan Culler/Pheng Cheah (Hg.), *Grounds of comparison. Around the work of Benedict Anderson*, London: Routledge, S. 21–28.

Laclau, Ernesto (2004): Glimpsing the future, in: Simon Critchley/Oliver Marchart (Hg.), *Laclau: a critical reader*, London; New York: Routledge, S. 279–328.

Laclau, Ernesto (2005): Populism: What's in a name?, in: Francisco Panizza (Hg.), *Populism and the mirror of democracy*, London; New York, NY: Verso, S. 32–49.

Laclau, Ernesto (2007): Ideologie und Post-Marxismus, in: Martin Nonhoff (Hg.), *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 25–39. Doi: https://doi.org/10.14361/9783839404942-002.

Laclau, Ernesto (2013a): *Emanzipation und Differenz*, Wien; Berlin: Turia + Kant.

Laclau, Ernesto (2013b): Identität und Hegemonie, in: Gerald Posselt/Sergej Seitz (Hg.), *Kontingenz, Hegemonie, Universalität: aktuelle Dialoge zur Linken*, Wien; Berlin: Turia + Kant, S. 57–111.

Laclau, Ernesto (2013c): Struktur, Geschichte und das Politische, in: Gerald Posselt/Sergej Seitz (Hg.), *Kontingenz, Hegemonie, Universalität: aktuelle Dialoge zur Linken*, Wien Berlin: Turia + Kant, S. 227–263.

Laclau, Ernesto (2013d): Universalität konstruieren, in: Gerald Posselt/Sergej Seitz (Hg.), *Kontingenz, Hegemonie, Universalität: aktuelle Dialoge zur Linken*, Wien Berlin: Turia + Kant, S. 349–379.

Laclau, Ernesto (2013e): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?, in: *Emanzipation und Differenz*, Wien; Berlin: Turia + Kant, S. 65–78.

Laclau, Ernesto (2017): Discourse, in: Robert E. Goodin/Philip Pettit/Thomas Pogge (Hg.), *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, S. 541–547. Doi: https://doi.org/10.1002/9781405177245.ch27.

Laclau, Ernesto (2018): *On populist reason*, London; New York: Verso.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1990): Post-Marxism without Apologies, in: *New Reflections on the Revolution of our time.*, London; New York: Verso, S. 97–132.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2001): *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*, 2. Auflage London; New York: Verso.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2015): *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*, Wien: Passagen-Verlag.

Laclau, Ernesto/Zac, Lilian (1994): Minding the Gap: The Subject of Politics, in: Ernesto Laclau (Hg.), *The Making of Political Identities*, London; New York: Verso, S. 11–39.

Langthaler, Margarita (2015): *Bildung und die Sustainable Development Goals. Zur Einschätzung des Bildungsziels in den SDGs*, (Briefing Paper Nr. 12) Wien: Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung.

Lansing, Jade/Farnum, Rebecca L. (2017): Statecraft and study abroad: Imagining, narrating and reproducing the state, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 9, Nr. 1, S. 3–17. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL9.1.02.

Latour, Bruno (1995): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*, Berlin: Akademie Verlag. Doi: https://doi.org/10.1515/9783050070155.

Lebart, Ludovic/Salem, André/Berry, Lisette (1998): *Exploring textual data*, Dordrecht; London: Springer Science+Business Media. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-017-1525-6.

Lederer, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung: eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, Innsbruck: Innsbruck University Press (Thesis series).

Lemke, Thomas (2008): Gouvernementalität, in: R. Parr/C. Kammler/U.J. Schneider (Hg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart; Weimar: Metzler.

Lemnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2006): *Korpuslinguistik: eine Einführung.*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Lenhart, Volker (1999): Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft, in: Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 210–230.

Lenhart, Volker (1993): *Bildung für Alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lenhart, Volker (2007): Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 53 (2007), Nr. 6, S. 810–824.

Lessenich, Stephan (2016): *Neben uns die Sintflut: die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*, Berlin: Hanser Verlag.

Lexikon der Filmbegriffe (2012): emplotment [Das Lexikon der Filmbegriffe], URL: https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/e:emplotment-6065 [06.08.2022].

Li, Victor (2007): Elliptical Interruptions: Or, Why Derrida Prefers Mondialisation to Globalization, in: *CR: The New Centennial Review*, Jg. 7, Nr. 2, S. 141–154. Doi: https://doi.org/10.1353/ncr.2007.0040.

Liese, Andrea (2016): Transnationale Akteure/Nichtregierungsorganisationen, in: Wichard Woyke/Johannes Varwick (Hg.), *Handwörterbuch Internationale Politik*, 13. Auflage Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 480–488.

Lipietz, Alain (1987): *Mirages and Miracles: The Crises of Global Fordism*, London; New York: Verso.

Lock, Stefan (2015): A warrior who wants to write, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. (2015), Nr. 82, S. 4–7.

Luckett, Thembi/Walters, Shirley/von Kotze, Astrid (2017): Re-membering practices of popular education in the struggle for an alternative South Africa, in: *Interface: a journal for and about social movements*, Jg. 9, Nr. 1, S. 256–280.

Macgilchrist, Felicitas (2015): Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion, in: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana(Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 193–210. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_10.

Maier, Günter W./Bartscher, Thomas/Nissen, Regina (2017): Fähigkeit, *Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Online*, Wiesbaden: Springer Gabler.

Maingueneau, Dominique/Angermuller, Johannes (2007): Discourse Analysis in France: A Conversation, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.*, Jg. (2007), Nr. 2.

Makwana, Rajesh (2016): #GlobalGoals? The Truth about Poverty and How to Address It, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. (2016), Nr. 22, S. 141–151.

Mallon, Benjamin (2015): A Development Education Perspective on the Challenges and Possibilities of Climate Change in Initial Teacher Education, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2015, Nr. 21, S. 126–136.

Mallon, Benjamin (2018): Illuminating the Exploration of Conflict through the Lens of Global Citizenship Education, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2018, Nr. 27, S. 37–69.

Manicom, Linzi/Walters, Shirley (Hg.) (2012): *Feminist Popular Education in Transnational Debates: Building Pedagogies of Possibility*, New York: Palgrave Macmillan US. Doi: https://doi.org/10.1057/9781137014597.

Manivong, Phouvong (2015): Citizens' Voices, Part II. Phouvong Manivong, Laos, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. (2015), Nr. 82, S. 49.

Marchart, Oliver (Hg.) (1998a): *Das Undarstellbare der Politik: zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus*, Wien: Turia + Kant.

Marchart, Oliver (1998b): Gibt es eine Politik des Politischen? Démocatie à venir betrachtet von Clausewitz aus dem Kopfstand, in: Oliver Marchart (Hg.), *Das Undarstellbare der Politik: zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus*, Wien: Turia + Kant, S. 90–119.

Marchart, Oliver (1998c): Undarstellbarkeit und »ontologische Differenz«, in: Oliver Marchart (Hg.), *Das Undarstellbate der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus.*, Wien: Turia + Kant, S. 7–22.

Marchart, Oliver (1998d): Was heißt Post-Marxismus?, URL: http://sammelpunkt.philo.at/65/1/postm.htm [14.09.2020].

Marchart, Oliver (2002): Austrifying Europe: Ultraright Populism and the New Culture of Resistance., in: *Cultural Studies*, Jg. 16, Nr. 6, S. 809–819. Doi: https://doi.org/10.1080/0950238022000034192.

Marchart, Oliver (2007a): Eine demokratische Gegenhegemonie – Zur neo-gramscianischen Demokratietheorie bei Laclau und Mouffe, in: Sonja Buckel/Andreas Fischer-Lescano (Hg.), *Hegemonie gepanzert mit Zwang*, Baden-Baden: Nomos, S. 105–121. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845201849-105.

Marchart, Oliver. (2007b): In the Name of the People: Populist Reason and the Subject of the Political, in: *diacritics*, Jg. 35, Nr. 3, S. 3–19. Doi: https://doi.org/10.1353/dia.2007.0021.

Marchart, Oliver (2013a): *Die Prekarisierungsgesellschaft. Prekäre Proteste. Politik und Ökonomie im Zeichen der Prekarisierung*, Bielefeld: transcript Verlag. Doi: https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421925.

Marchart, Oliver (2013b): Gesellschaft ohne Grund: Laclaus Politische Theorie des Post-Fundamentalismus, in: Ernesto Laclau (Hg.), *Emanzipation und Differenz*, Wien; Berlin: Turia + Kant, S. 7–18.

Marchart, Oliver (Hg.) (2017): *Ordnungen des Politischen: Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus*, Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17259-6.

Marchart, Oliver (2018): *Cultural Studies*, 2. Auflage München: utb Verlag. Doi: https://doi.org/10.36198/9783838549965.

Marmolejo, Francisco/World Bank Group (Hg.) (2016): What Matters Most for Tertiary Education Systems. A Framework Paper, in: *Saber. Working Paper Series. Systems Approach for Better Education Results*, Nr. 11.

Martin, Fran/Wyness, Lynne (2013): Global Partnerships as Sites for Mutual Learning, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2013, Nr. 16, S. 13–40.

Marttila, Tomas (2016): *Post-Foundational Discourse Analysis*, London: Palgrave Macmillan UK. Doi: https://doi.org/10.1057/9781137538406.

Mattissek, Annika (2005): Diskursive Konstitution von Sicherheit im öffentliche Raum am Beispiel »Frankfurt a.M.«, in: Georg Glasze/Robert Pütz/Manfred Rolfes (Hg.), *Diskurs, Stadt, Kriminalität: städtische (Un-)Sicherheiten aus der Perspektive von Stadtforschung und kritischer Kriminalgeographie*, Bielefeld: transcript Verlag (Urban studies), S. 105–136. Doi: https://doi.org/10.1515/9783839404089-003.

Mattissek, Annika (2007): Diskursive Konstitution städtischer Identität – Das Beispiel Frankfurt a.M., in: Christian Berndt/Robert Pütz (Hg.), *Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 83–111. Doi: https://doi.org/10.14361/9783839407240-004.

Mayer, Ralf/Hoffarth, Britta (2014): Artikulation und (auto)biographischer Anspruch, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), *Arbeit am Begriff der Empirie: Wittenberger Gespräche II*, Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 39–60.

Mayo, Peter (2006): *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire: Perspektiven einer verändernden Praxis*, Hamburg: Argument-Verlag.

Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse, in: *FQS: Forum Qualitative Sozialforschung Social Research*, Jg. 2, Nr. 1.

Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim; Basel: Beltz.

Mbembe, Achille (2014): *Kritik der schwarzen Vernunft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Mbembe, Achille (2020): *Politik der Feindschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

McMichael, Celia (2012): Understanding theories of international development through role-play: a critical discussion of a post-graduate seminar activity exploring two contrasting theories, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 4, Nr. 3, S. 41–54. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.04.3.04.

Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus Sicht des Sozialbehaviourismus*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Meadows, Dennis/Meadows, Donella H. (1972): *Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*, Deutsche Verlags-Anstalt.

Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster: Waxmann Verlag.

Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim; Basel: Beltz (Pädagogik).

Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.) (2006): *Cultural Studies und Pädagogik: kritische Artikulationen*, Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik). Doi: https://doi.org/10.1515/9783839403662.

Mendel, Meron/Uhlig, Tom David (2017): Falsche Freunde, Falsche Feinde. Antisemitismus in postkolonialen Zusammenhängen, *Lernen aus der Geschichte*, URL: http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13758 [10.05.2022].

Menzel, Ulrich (2020): Der Corona-Schock. Die finale Entzauberung der Globalisierung, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Jg. (2020), Nr. 4, S. 37–44.

Merkens, Andreas/Diaz, Victor Rego (2007): *Mit Gramsci arbeiten: Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*, Hamburg: Argument.

Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder*, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Messner, Dirk (1999): Globalisierung, Global Governance und Entwicklungspolitik, in: *IPG*, Jg. (1999), Nr. 1, S. 5–18.

Meulenbelt, Anja (1988): *Scheidelinien: Über Sexismus, Rassismus, Klassismus*, Hamburg: Rowohlt Verlag.

Mey, Günter/Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methode der Grounded Theory, in: Wilhelm Kempf/Markus Kiefer (Hg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*, Berlin: Regener, S. 100–152.

Michelsen, Gerd/Overwien, Bernd (2020): Nachhaltige Entwicklung und Bildung, in: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 557–574. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_42.

Miller-Grandvaux, Yolande/Welmond, Michel/Wolf, Joy (2002): *Evolving Partnerships: The Role of NGOs in Basic Education in Africa.*, Washington D.C.: United States Agency for International Development – Bureau for Africa; Office of Sustainable Development.

Moebius, Stephan (2003): *Die soziale Konstituierung des Anderen. Grundrisse einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft nach Lévinas und Derrida*, Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag.

Moraes, Silvia Elisabeth (2014): Global Citizenship as a Floating Signifier: Lessons from UK universities, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 6, Nr. 2, S. 27–42. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.2.03.

Motakef, Mona (2014): Supplement in: Daniel Wrana/Alexander Ziem/Martin Reisigl/Martin Nonhoff/Johannes Angermuller (Hg.) (2014): *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Mouffe, Chantal (Hg.) (1992): *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community*, London; New York: Verso (Phronesis).

Mouffe, Chantal (Hg.) (1999a): *Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft*, Wien: Passagen-Verlag.
Mouffe, Chantal (1999b): *The Challenge of Carl Schmitt*, London; New York: Verso.
Mouffe, Chantal (2005a): *Exodus und Stellungskrieg: die Zukunft radikaler Politik*, Wien; Berlin: Turia + Kant.
Mouffe, Chantal (2005b): *The Return of the Political*, London; New York: Verso.
Mouffe, Chantal (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft, in: Martin Nonhoff (Hg.), *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 41–54. Doi: https://doi.org/10.1515/9783839404942-003.
Mouffe, Chantal (2013): Hegemony and Ideology in Gramsci (1979), in: Chantal Mouffe/James Martin (Hg.), *Chantal Mouffe: hegemony, radical democracy, and the political*, London; New York: Routledge.
Mouffe, Chantal (2015): *Das demokratische Paradox*, 2. Auflage Wien; Berlin: Turia + Kant.
Mouffe, Chantal (2016a): *Agonistik: Die Welt politisch denken*, 2. Auflage Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
Mouffe, Chantal (2016b): *Über das Politische: wider die kosmopolitische Illusion*, 6. Auflage Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
Mouffe, Chantal (2018): *Für einen linken Populismus*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
Mouffe, Chantal (2019): Die Affekte der Demokratie, in: Shalini Randeria/Ludger Hagedorn/Katharina Hasewend (Hg.), *Wenn Demokratien demokratisch untergehen*, Wien: Passagen-Verlag, S. 147–162.
Mundy, Karen/Murphy, Lynn (2001): Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education, in: *Comparative Education Review*, Jg. 45, Nr. 1, S. 85–126. Doi: https://doi.org/10.1086/447646.
Nancy, Jean-Luc (2002): *Die Erschaffung der Welt oder Die Globalisierung*, Berlin; Zürich: Diaphanes Verlag.
Nandi, Miriam (2009): *Gayatri Chakravorty Spivak. Eine interkulturelle Einführung*, Nordhausen: Traugott Bautz Verlag.
Ndiaye, Pap/Diallo, Rokhaya/Amnesty International (2021): »Black Lives Matter hat den Kampf neu belebt«, *Amnesty International Schweiz*, URL: https://www.amnesty.ch/de/ueber-amnesty/publikationen/magazin-amnesty/2021-1/black-lives-matter-hat-den-kampf-neu-belebt [01.07.2022].
Negt, Osker (2005): *Wozu noch Gewerkschaften? Eine Streitschrift*, Göttingen: Steidl Verlag.
Negt, Osker (2010): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*, Göttingen: Steidl Verlag.
Negt, Osker (2013): Adult Education and European Identity, in: Peter Mayo (Hg.), *Learning with Adults. A Reader*, Rotterdam: Sense Publishers, S. 113–130. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-335-5_9.
Nicaragua e.V., Informationsbüro (2020): Bildungsarbeit, *Informationsbüro Nicaragua e.V.*, URL: https://infobuero-nicaragua.org/bildungsarbeit [10.07.2020].
Niethammer, Lutz (2000): *Kollektive Identität: heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*, Hamburg: Rowohlt Verlag.
Nikander, Pirjo/Vehviläinen, Sanna (2010): Discourse Analysis, in: Penelope Peterson/Eva Baker/Berry Mc Gaw (Hg.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier Science, S. 373–379. Doi: https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01521-9.

Njiarini, Nancy (2016): Critical thinking as a core competence for the future, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2016, Nr. 83, S. 94–99.

Nonhoff, Martin (2006a): Diskurs, in: Ina Kerner/Gerhard Göhler/Mattias Iser (Hg.), *Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 65–82.

Nonhoff, Martin (2006b): *Politischer Diskurs und Hegemonie: das Projekt »Soziale Marktwirtschaft«*, Bielefeld: transcript Verlag (Sozialtheorie). Doi: https://doi.org/10.14361/9783839404249.

Nonhoff, Martin (2010): Chantal Mouffe und Ernesto Laclau: Konfliktivität und Dynamik des Politischen, in: Ulrich Bröckling/Robert Feustel (Hg.), *Das Politische denken*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 33–58. Doi: https://doi.org/10.14361/9783839411605-002.

Norris, Andrew (2006): Ernesto Laclau and the logic of ›the political‹, in: *Philosophy & Social Criticism*, Jg. 32, Nr. 1, S. 111–134. Doi: https://doi.org/10.1177/0191453706059848.

Norval, Aletta J. (1996): *Deconstructing Apartheid Discourse*, London; New York: Verso.

Norval, Aletta J. (1994): Social Ambiguity and the Crisis of Apartheid, in: Ernesto Laclau (Hg.), *The making of political identities*, London; New York: Verso (Phronesis), S. 115–137.

Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (2002): *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Nygaard, Arnfinn (2009): The Discourse of Results in the Funding of NGO Development Education and Awareness Raising: An experiment in retrospective baseline reflection in the Norwegian context, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 2, Nr. 1, S. 19–30. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.02.1.03.

Obama, Auma (2013): Do not give us fish. Do not teach us how to fish. Ask us if we eat fish!, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2013, Nr. 80, S. 10–13.

Odora Hoppers, Catherine A. (Hg.) (2002): Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems, in: *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: towards a philosophy of articulation*, Claremont, South Africa: New Africa Books, S. 2–22.

OECD (2005): The Definition and Selection of key competencies. Executive Summary, Paris: OECD.

OECD (2022): Aktiv weltweit – OECD, URL: https://www.oecd.org/ueber-uns/mietglieder-und-partner/ [26.07.2022].

Oka, Chikako (2015): *Textilindustrie. Gewerkschaften schützen vor Ausbeutung*, (Analyse Nr. 7/2015) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Böckler Impuls).

Opratko, Benjamin/Prausmüller, Oliver (Hg.) (2011): *Gramsci global: neogramscianische Perspektiven in der Internationalen Politischen Ökonomie*, Hamburg: Argument Verlag.

OSCE/Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR)/Council of Europe/UNESCO (2011): *Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims: addressing islamophobia through education*, Warsaw: OSCE/Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).

Ossome, Lyn (2014): Democracy's Subjections: Human Rights in the Contexts of Scarcity, in: Nikita Dhawan (Hg.), *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*, Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 279–293. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsf3.16.

Osterhammel, Jürgen/Jansen, Jan C. (2013): *Dekolonisation. Das Ende der Imperien*, München: C.H.Beck Verlag.

O'Sullivan, Michael/Pashby, Karen (2008): *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives*, Rotterdam: Sense Publishers. Doi: https://doi.org/10.1163/9789087905910.

Overwien, Bernd (Hg.) (2000): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher, Frankfurt, Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. 6).

Overwien, Bernd (2016a): Globales Lernen – Lernprozesse und politische Aktion, in: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, Jg. 29, Nr. 4, S. 40–45. Doi: https://doi.org/10.1515/fjsb-2016-0264.

Overwien, Bernd (2016b): Globales Lernen. Globalisierung verstehen und Handeln, in: Ulrich Brand/Helen Schwenken/Joscha Wullweber (Hg.), *Globalisierung analysieren, kritisieren und verändern Das Projekt Kritische Wissenschaft*, Hamburg: VSA-Verlag, S. 236–247.

Overwien, Bernd (2016c): Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung?, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 16, Nr. 2, S. 7–11.

Overwien, Bernd (2016d): Informelles Lernen und politische Bildung, in: Matthias Rohrs (Hg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 399–412. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_38.

Overwien, Bernd (2018): Globales Lernen und Rassismuskritik, in: Benno Hafenegger/Benedikt Widmaier (Hg.), *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien-Konzepte-Orientierungen.*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 91–97.

Overwien, Bernd/Gritzschke, Hannah/Metzner, Christiane (2011): Kompetenzentwicklung im und für globalen Wandel – Anschlüsse an die deutsche Diskussion. Eine Einleitung, in: Bernd Overwien/Hannah Gritzschke/Christiane Metzner (Hg.), *Erkennen-Bewerten-(Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel*, Kassel: Kassel University Press, S. 8–23.

Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (2009a): Globales Lernen in Deutschland, in: Bernd Overwien/Hanns-Fred Rathenow (Hg.), *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 107–131. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0028.10.

Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (2009b): *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*, Barbara Budrich. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0028.

Oxfam, GB (2015): Education for Global Citizenship. A guide for schools, Oxford: Oxfam House.

Oxfam International (2019): *The Power of Education to Fight Inequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality*, Oxford: Oxfam.

Oxfam International (2022a): Our history, *Oxfam International*, URL: https://www.oxfam.org/en/our-history [27.07.2022].

Oxfam International, Oxfam GB (2022b): *Inequality kills the unparalleled action needed to combat unprecedented inequality in the wake of COVID-19: report*, Oxford: Oxfam International.

Oxfam International/Oxfam, GB (2000): *The Oxfam education report*, Oxford: Oxfam.

Pak, Soon-Yong (2013): *Global Citizenship Education. Goals and Challenges in the New Millennium.*, Seoul, Republic of Korea: Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU Research Reports 2013–02).

Pasha, Aamna (2015): Global citizenship in Pakistan, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 7, Nr. 1, S. 33–52. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.1.03.

Pashby, Karen (2011): Cultivating global citizens: planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory, in: *Globalisation, Societies and Education*, Jg. 9, Nr. 3–4, S. 427–442. Doi: https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326.

Pashby, Karen (2015): Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context, in: *Curriculum Inquiry*, Jg. 45, Nr. 4, S. 345–366. Doi: https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1064304.

Pashby, Karen/Andreotti, Vanessa (2016): Ethical internationalisation in higher education: interfaces with international development and sustainability, in: *Environmental Education Research*, Jg. 22, Nr. 6, S. 771–787. Doi: https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1201789.

Pashby, Karen/da Costa, Marta/Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa (2020): A meta-review of typologies of global citizenship education, in: *Comparative Education*, Jg. 56, Nr. 2, S. 144–164. Doi: https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352.

Paul, Delia (2015): World Education Forum 2015 Adopts Incheon Declaration on Education for All by 2030 | News | SDG Knowledge Hub | IISD, *IISD – SDG Knowledge Hub*, URL: http://sdg.iisd.org/news/world-education-forum-2015-adopts-incheon-declaration-on-education-for-all-by-2030/ [23.06.2020].

Pêcheux, Michel (1982): *Language, Semantics and Ideology*, London: Macmillan. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-349-06811-1.

Pickshaus, Klaus (2007): Was ist Gute Arbeit?, in: Christoph Ehlscheid/IG Metall (Hg.), *Handbuch »Gute Arbeit«: Handlungshilfen und Materialien für die betriebliche Praxis*, Hamburg: VSA-Verlag, S. 16–31.

Pijl, Kees Van der (2005): *Transnational Classes and International Relations*, London: Routledge.

Pijl, Kees Van der (2014): *The Making of an Atlantic Ruling Class*, London; New York: Verso Books.

Pike, Graham/Selby, David (1988): *Global Teacher Global Learner*, London: Hodder & Stoughton.

Posselt, Gerald (2003): Iterabilität, *Produktive Differenzen. Forum für Differenz- und Genderforschung: Glossar*, URL: https://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=36 [18.09.2022].

Pries, Ludger (2010): *Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pries, Ludger (2013): Transnationalisierung, in: Steffen Mau/Nadine M. Schöneck (Hg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 881–894. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_61.

Pries, Ludger (2015): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Ptak, Ralf (2005): Neoliberalismus, in: Wissenschaftlicher Beirat von Attac (Hg.), *ABC der Globalisierung. Von »Alterssicherung« bis »Zivilgesellschaft«*, Hamburg: VSA-Verlag, S. 132–133.

Rathenow, Hanns-Fred (2000): Globales Lernen – global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung, in: Bernd Overwien (Hg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiräge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher*, Frankfurt a.M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 328–341.

Reagan, Timothy (2018): *Non-Western Educational Traditions. Local Approaches to Thought and Practice*, 4. Auflage New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9781315779188.

Reboul, Olivier (1984): *Le langage de l'éducation: analyse du discours pédagogique*, Paris: Presses universitaires de France.

Reckwitz, Andreas (2006): Ernesto Laclau Diskurse, Hegemonien, Antagonismen, in: Stephan Moebius/Dirk Quadflieg (Hg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart*, 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 339–349. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90017-9_27.

Reynolds, Ruth/Macqueen, Suzanne/Ferguson-Patrick, Kate (2019): Educating for global citizenship: Australia as a case study, in: International Journal of Development Education and Global Learning, Jg. 11, Nr. 1, S. 103–119. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.07.

Richter, Sonja (2018): Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. (2018), Nr. 1, S. 17–22.

Robertson, Roland (1992): Globalization: Social Theory and Global Culture, London: SAGE Publications.

Robertson, Roland (1995): Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity, in: R. Robertson/M. Featherstone/S. Lash (Hg.), Global Modernities, London: SAGE Publications Ltd, S. 25–44. Doi: https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2.

Robertson, Susan L (2006): Globalisation, GATS and Trading in Education Services, Bristol: University of Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies.

Robertson, Susan L./Dale, Roger (2015): Towards a ›critical cultural political economy‹ account of the globalising of education, in: Globalisation, Societies and Education, Jg. 13, Nr. 1, S. 149–170. Doi: https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502.

Robertson, Susan L./Bonal, Xavier/Dale, Roger (2002): GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization, in: Comparative Education Review, Jg. 46, Nr. 4, S. 472–495. Doi: https://doi.org/10.1086/343122.

Rogers, Rebecca (2011): An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education, New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9780203836149.

Röhrs, Hermann (1966): Schule und Bildung im internationalen Gespräch: Studien zur vergleichenden Erziehungswissenschaft, Akademische Verlagsgesellschaft.

Rorty, Richard M. (1992): The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method, Chicago: University of Chicago Press.

Rothermund, Dietmar (2018): Geschichte Indiens. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München: C.H.Beck Verlag. Doi: https://doi.org/10.17104/9783406721731.

Ruitenberg, Claudia W. (2008): What if Democracy Really Matters, in: Journal of Educational Controversy, Jg. 3, Nr. 1, S. Article 11.

Ruitenberg, Claudia (2009): Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education, in: Studies in Philosophy and Education, Jg. 28, Nr. 3, S. 269–281. Doi: https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2.

Ruitenberg, Claudia W. (2010a): Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity, in: In Factis Pax. In knowledge there is Peace. Journal of Peace education and social justice, Jg. 4, Nr. 1, S. 40–55.

Ruitenberg, Claudia W. (2010b): Learning to Articulate: From Ethical Motivation to Political Demands, in: Philosophy of Education, Jg. (2010), S. 372–380. Doi: https://doi.org/10.47925/2010.372.

Ruitenberg, Claudia W. (2011a): Education, Conflict and the Political: Introduction to the Special Issue, in: Studies in Philosophy and Education, Jg. 30, Nr. 2, S. 97–100. Doi: https://doi.org/10.1007/s11217-011-9229-8.

Ruitenberg, Claudia W. (2011b): The Empty Chair: Education in an Ethic of Hospitality, in: Philosophy of Education, Jg. (2011), S. 28–36. Doi: https://doi.org/10.47925/2011.028.

Ruitenberg, Claudia W. (2015): The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education, in: Democracy & Education, Jg. 23, Nr. 1, S. 1–9.

Ruitenberg, Claudia W. (2018): Learning to Be Difficult: Civic Education and Intransigent Indignation, in: On Education. Journal for Research and Debate, Jg. 1, Nr. 1, S. 1–4. Doi: https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.5.

Sachs, Wolfgang (Hg.) (1993): Wie im Westen so auf Erden: ein polemisches Handbuch zur Entwicklungspolitik, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Sáenz, Imelda Arana (2012): The Feminist Popular Education Network: 30 Years of REPEM, in: DVV-International (Hg.), Adult Education and Development, Jg. 2012, Nr. 79, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012/networking/the-feminist-popular-education-network-30-years-of-repem, [10.05.2025].

Said, Edward W. (1994): Culture and Imperialism, New York: Vintage Books.

Said, Edward W. (2009): Orientalismus, Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Sallah, Momodou (2008): Conceptual and Pedagogical Approaches to the Global Dimension of Youth Work in British Higher Education Institutions, in: International Journal of Development Education and Global Learning, Jg. 1, Nr. 3, S. 39–56. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.2.04.

Santos, Boaventura de Sousa (1995): Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition, New York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa (Hg.) (2006): Another Production is Possible: Beyond the Capitalist Canon, London; New York: Verso.

Santos, Boaventura de Sousa (2007): Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges, in: Review (Fernand Braudel Center), Jg. 30, Nr. 1, S. 45–89.

Santos, Boaventura de Sousa (2009): Toward a Multicultural Conception of Human Rights, in: Felipe Gómez Isa/Koen Feyter (Hg.), International Human Rights Law in a Global Context, Bilbao: University of Deusto, S. 97–121.

Santos, Boaventura de Sousa (2010): Warum ist Kuba für die Linke zu einem schwierigen Problem geworden?, in: Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.), Standpunkte International, Jg. (2010), Nr. 30, S. 1–7.

Santos, Boaventura de Sousa (2012): Public Sphere and Epistemologies of the South, in: Africa Development, Nr. 1, S. 26.

Santos, Boaventura de Sousa (2014): Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide, New York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa (2018): The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South, Durham: Duke University Press. Doi: https://doi.org/10.1215/9781478002000.

Sarasin, Philipp (2001): Die Wirklichkeit der Fiktion. Zum Konzept der imagined communities, in: Ulrike Jureit (Hg.), Politische Kollektive. Die Konstruktion nationaler, rassischer und ethnischer Gemeinschaften, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 22–45.

Saúde, Sandra/Zarcos, Ana Paula/Raposo, Albertina (2018): Empowering more Proactive Citizens through Development Education: The Results of Three Learning Practices Developed in Higher Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. (2018), Nr. 27, S. 109–126.

Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse, Paderborn: Ferdinand Schöningh. Doi: https://doi.org/10.30965/9783657771035.

Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, Nr. 4, S. 536–550.

Schaffar, Wolfram (2019): Globalisierung des Autoritarismus. Aspekte der weltweiten Krise der Demokratie., (Studie für das Zentrum für Internationalen Dialog) Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Scharping, Michael (1997): Bruno Latours Neubestimmung der Differenz von Gesellschaft und Natur, in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), Differenz und Integration: Die Zukunft moderner Gesellschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 779–783. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-322-83268-9_178.

Scherer, Carmen (2014): Korpuslinguistik, Heidelberg: Winter.

Scherrer, Christoph (1995): Eine diskursanalytische Kritik der Regulationstheorie, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Jg. 25, Nr. 100, S. 457–482. Doi: https://doi.org/10.32387/prokla.v25i100.954.

Scheunpflug, Annette (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, Nr. 2, S. 159–172. Doi: https://doi.org/10.1007/s11618-003-0021-6.

Scheunpflug, Annette/Asbrand, Barbara (2006): Global education and education for sustainability, in: Environmental Education Research, Jg. 12, Nr. 1, S. 33–46.

Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung, Stuttgart: Brot für die Welt.

Scheunpflug, Annette/Wenz, Mark (2018): Die globale Bildungsagenda – zu den Herausforderungen der Bildungszusammenarbeit im Entwicklungskontext, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 307–324. Doi: https://doi.org/10.1080/13504620500526446.

Schmieder, Arnold (1991): Identität, in: Harald Kerber/Arnold Schmieder (Hg.), Handbuch Soziologie: zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen, Hamburg: Rowohlt, S. 229–234.

Schriewer, Jürgen K (1994): Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft, Berlin: Humboldt-Universität.

Schultz, Alison/Scherrer, Christoph (2017): Mitbestimmung in Zulieferketten. Instrumente der deutschen Außenwirtschaftspolitik, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.), Working Paper Forschungsförderung, Nr. 21.

SDO, Sanayee Development Organization (2022): Education, Sanayee Development Organization, URL: https://www.sanayee.org.af/node/19 [22.09.2022].

Seibert, Thomas (2003): Jenseits des nationalen Sozialstaats. Weltbürgerliche Solidarität, in: medico international (Hg.), Macht und Ohnmacht der Hilfe. Eine Dokumentation über die Krise des humanitären Handelns., Frankfurt a.M.: Mabuse Verlag, S. 82–85.

Seibert, Thomas (2018): Textilindustrie – Fünf Jahre nach Rana Plaza, URL: https://www.medico.de/blog/fuenf-jahre-nach-rana-plaza-17041 [29.04.2022].

Seitz, Klaus (2002a): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Seitz, Klaus (2002b): Globalisierung als pädagogisches Problem. Globales Lernen in Netzwerken, Hannover, 2002.

Seitz, Klaus (2004): Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, in: Tertium comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Jg. 10 (2004), Nr. 1, S. 7–23.

Seitz, Klaus (2005): Bildung, Konflikte und Gewaltprävention in der Entwicklungszusammenarbeit, Tübingen, 5.10.2005.

Seitz, Klaus (2006): Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis?, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 29 (2006), Nr. 1/2, S. 33–38.

Selby, David (2009): Im Angesicht globaler »Erhitzung« – Bildung für nachhaltige Entwicklung oder nachhaltiges Maßhalten?, in: Bernd Overwien/Hanns-Fred Rathenow (Hg.), Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 279–299. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0028.23.

Selby, David (2015a): Roots of Climate Change Denial, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2015, Nr. 21, S. 143–161.

Selby, David (2015b): Thoughts form a Darkened Corner: Transformative Learning for the Gathering Storm, in: David Selby/Fumiyo Kagawa (Hg.), Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education, Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–41. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0h20.5.

Selby, David (2017): Education for sustainable development, nature and vernacular learning, in: CEPS Journal, Jg. 7 (2017), Nr. 1, S. 9–27. Doi: https://doi.org/10.26529/cepsj.10.

Selby, David/Kagawa, Fumiyo (2011a): Development Education and Education for Sustainable Development: Are they striking a Faustian bargain?, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. (2011), Nr. 12, S. 15–31.

Selby, David/Kagawa, Fumiyo (2011b): Unleashing Blessed Unrest As the Heating Happens, Green Teacher. Education for Planet Earth, URL: https://greenteacher.com/unleashing-blessed-unrest-as-the-heating-happens-2/ [07.07.2022].

Selby, David/Kagawa, Fumiyo/Sustainability Frontiers (2013): Climate Change in the Classroom. UNESCO Course for Secondary Teachers on Climate Change Education for Sustainable Development, Paris: UNESCO Publishing.

Selby, David/Kagawa, Fumiyo (2015): Introduction, in: David Selby/Fumiyo Kagawa (Hg.), Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education, Verlag Barbara Budrich, S. 13–20. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvdfoh20.4.

Sen, Jai (2007): The power of civility, in: Development Dialogue, (Global Civil Society), Jg. October 2007, S. 50–67.

Sharpe, Jenny/Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): A Conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the Imagination, in: Signs: Journal of Women in Culture and Society, Jg. 28, Nr. 2, S. 609–624. Doi: https://doi.org/10.1086/342588.

Simpson, Jen (2017): ›Learning to Unlearn‹ the Charity Mentality within Schools, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. 2017, Nr. 25, S. 88–108.

Singh, Neera/Kulkarni, Seema/Pathak Broome, Neema (Hg.) (2018): Ecologies of Hope & Transformation. Post-Development Alternatives from India, Pune (India): Kalpavriksh and SOPPECOM.

Skinner, Amy (2015): Mission Impossible? Creating a monitoring framework for Education for Global Citizenship, in: Adult Education and Development, Jg. 2015, Nr. 82, S. 79–83.

Sklair, Leslie (2008): Die transnationale Kapitalistenklasse, in: Peter A. Berger/Anja Weiss (Hg.), Transnationalisierung sozialer Ungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–240. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91160-1_10.

Smith, M.K. (2020): What is education? A definition and discussion, The encyclopedia of pedagogy and informal education, URL: https://infed.org/mobi/what-is-education a- definition-and-discussion/ [29.08.2022].

Somers, Margaret R. (1994): The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach, in: Theory and Society, Nr. 23, S. 605–649. Doi: https://doi.org/10.1007/BF00992905.

Somers, Margaret R. (1996): Class formation and capitalism. A second look at a classic, in: European Journal of Sociology, Jg. 37, Nr. 1, S. 180–202. Doi: https://doi.org/10.1017/S000397560000802X.

Spaulding, Seth (1991): Trends in der internationalen Erziehung: Ausgangspunkte und Perspektiven, in: Bildung und Erziehung, Jg. 44 (1991), Nr. 3, S. 249–270. Doi: https://doi.org/10.7788/bue-1991-jg18.

Spaulding, Seth/Singleton, John/Watson, Paul (1968): The Context of International Development Education, in: Review of Educational Research, Jg. XXXVIII, Nr. 3, S. 201–212. Doi: https://doi.org/10.3102/00346543038003201.

Spivak, Gayatri Chakravorty/Harasym, Sarah (1990): The post-colonial critic: interviews, strategies, dialogues, New York: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of The Vanishing Present, Cambridge; Massachusetts; London: Harvard University Press. Doi: https://doi.org/10.2307/j.ctvjsf541.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2001): A Note on the New International, in: Parallax, Jg. 7, Nr. 3, S. 12–16. Doi: https://doi.org/10.1080/13534640110064084.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): Death of a discipline, New York: Columbia University Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103, Nr. 2/3, S. 523–581. Doi: https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008a): Righting Wrongs – Accessing Democracy among the Aboriginals, in: Gayatri Chakravorty Spivak (Hg.), Other Asias, Malden; Oxford; Victoria: Blackwell Publishing, S. 14–57.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008b): Righting Wrongs – Unrecht richten, Berlin; Zürich: Diaphanes Verlag.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2010): Achtung: Postkolonialismus!, in: Peter Weibel/Slavoj Žižek (Hg.), Inklusion:Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration, Wien: Passagen-Verlag, S. 117–130.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2014): Kritik Der Postkolonialen Vernunft: Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart, Stuttgart: Kohlhammer.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2015): Nationalism and the Imagination, Kalkutta (India): Seagull Books.

Stäheli, Urs (1999): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, in: André Brodocz/Gary S. Schaal (Hg.), Politische Theorien der Gegenwart, Opladen: Leske + Budrich, S. 143–166. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-322-97432-7_7.

Stäheli, Urs (2000): Sinnzusammenbrüche: eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Stäheli, Urs (2015): Poststrukturalistische Soziologien, Bielefeld: transcript Verlag (Einsichten. Themen der Soziologie).

Stallybrass, Peter (1990): Marx and Heterogeneity: Thinking the Lumpenproletariat, in: Representations, Jg. 31, S. 69–95. Doi: https://doi.org/10.2307/2928400.

Stavrakakis, Yannis (2002): Lacan and the Political, London; New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9780203006160.

Stavrakakis, Yannis (2003): identity, political, in: Paul Barry Clarke/Joe Foweraker (Hg.), Encyclopedia of Democratic Thought, London; New York: Routledge, S. 410–415.

Stein, Sharon (2018): Rethinking Critical Approaches to Global and Development Education, in: Policy & Practice: A Development Education Review, Jg. (2018), Nr. 27, S. 1–13.

Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa de Oliveira (2015): Complicity, Ethics and Education: Political and Existential Readings of Spivak's Work, in: Critical Literacy: Theories and Practices, Jg. 9, Nr. 1, S. 29–43.

Sterbling, Anton (2015): Kollektive Identitäten, in: Raj Kollmorgen/Wolfgang Merkel/Hans-Jürgen Wagener (Hg.), Handbuch Transformationsforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 581–586. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2_47.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien: Turia + Kant.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln, Hamburg: Lüdke (Kunstpädagogische Positionen).

Stiglitz, Joseph E. (2017): Nobelpreisträger Stiglitz: Ungleichheit als Wachstumsrisiko, Frankfurter Allgemeine, URL: https://www.faz.net/1.4660246 [29.04.2020].

Stone, Deborah A (1989): Causal Stories and the Formation of Policy Agendas, in: Political Science Quarterly, Jg. 104, Nr. 2, S. 281–300. Doi: https://doi.org/10.2307/2151585.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz.

Strietska-Ilina, Olga (2011): Skills for green jobs: a global view: synthesis report based on 21 country studies, Geneva: International Labour Office.

Sumbwa, Phyllis In'utu/Chakanika, Wanga Weluzani (2013): Where are the men? These are the reasons they are not interested in literacy, in: DVV-International (Hg.), Adult Education and Development, Jg. 2013, Nr. 80, S. 100–104.

Sustainability Frontiers (2022): Sustainability Frontiers – Transgressive Education for a Planetary Ethic of Peace, Environmental and Social Justice, Sustainability Frontiers, URL: https://www.sustainabilityfrontiers.org/ [07.07.2022].

Svampa, Maristella (2012): Bergbau und Neo-Extraktivismus in Lateinamerika, in: Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika/Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.), Der Neue Extraktivismus: eine Debatte über die Grenzen des Rohstoffmodells in Lateinamerika, Berlin: FDCL-Verlag, S. 14–23.

Széll, György (2009): Das Ende der Blockkonfrontation. Die Veränderung der Welt nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, in: Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft, (Auf der Suche nach Gemeinsamkeit Gesellschaften in sozialer, religiöser und ethnischer Vielfalt), Jg. (2010), Nr. 17, S. 177–198.

Szkudlarek, Tomasz (Hg.) (2013): *Education and the political: new theoretical articulations*, Rotterdam: Sense Publishers (Comparative and international education). Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-383-6.

Tallon, Rachel (2012): Emotion and Agency within NGO Development Education: what is at work and what is at stake in the classroom?, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 4, Nr. 2, S. 5–22. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.04.2.02.

Taylor, Keeangha-Yamahtta (2020): »Defund the Police«, *Zeitschrift Luxemburg*, URL: https://zeitschrift-luxemburg.de/artikel/defund-the-police [01.07.2022].

Teubert, Wolfgang (1999): Korpuslinguistik und Lexikographie, in: *Deutsche Sprache*, Nr. 4, S. 293–313.

Teubert, Wolfgang (2005): My version of corpus linguistics, in: *International Journal of Corpus Linguistics*, Jg. 10, Nr. 1, S. 1–13. Doi: https://doi.org/10.1075/ijcl.10.1.01teu.

Thommen, Jean-Paul (2018): Stakeholders, *Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten*, URL: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/anspruchsgruppen-27010/version-250673 [24.07.2022].

Tippelt, Rudolf (2010): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit., in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung.*, 3. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–273. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_13.

Torfing, Jacob (1999): *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Žižek*, Oxford: Blackwell.

Torres, Carlos Alberto/Dorio, Jason Nunzio (2015): The do's and dont's of Global Citizenship Education, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. (2015), Nr. 82, S. 4–7.

Torres, Rosa Maria (2013): Youth and Adult Education and Lifelong Learning in Latin America and the Caribbean, in: Peter Mayo (Hg.), *Learning with Adults. A Reader*, Rotterdam: Sense Publishers, S. 19–32. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-335-5_3.

Toyka-Seid, Christiane/Schneider, Gerd (2022): Nichtregierungsorganisationen (NRO/NGO), in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Das junge Politik-Lexikon*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Treml, Alfred K. (1982): *Pädagogikhandbuch Dritte Welt*, Wuppertal: Jugenddienst Verlag.

Troll, Tobias/Skinner, Amy (2013): Catalysing the ›Shadow Spaces‹: Challenging Development Discourse from within the DEEEP Project, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2013, Nr. 17, S. 90–102.

Truschkat, Inga/Bormann, Inka (2013): Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung, in: *Zeitschrift für Diskursforschung*, Jg. 1, Nr. 1, S. 88–111.

UN, United Nations (1992a): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, UN.

UN, United Nations (1992b): *An Agenda for Peace. Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-keeping*, New York: United Nations.

UN, United Nations (2015): Resolution der Generalversammlung. 70/1 Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.

UNESCO (2013a): *Education transforms lives*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2013b): *Weltbildungsbericht 2013/2014. Lehren und Lernen: Qualität für alle ermöglichen*, Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission; BMZ.

UNESCO (2014a): *Charting the Course of Education and HIV*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2014b): *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2014c): *UNESCO education strategy 2014–2021*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2014d): *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2015a): *Global citizenship education. Topics and learning objectives*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO, Senior Experts' Group/UNESCO (Hg.) (2015b): *Rethinking education: towards a global common good?*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2016a): *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/expression*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2016b): *UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2017a): *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2017b): *Education about the Holocaust and preventing genocide: a policy guide*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2017c): *Education for sustainable development goals: learning objectives*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2017d): *Education transforms lives*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2017e): *Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2017f): *UNESCO and Education*, Paris: UNESCO Publishing.
UNESCO (2020a): About us | Global Education Monitoring Report, URL: https://en.unesco.org/gem-report/about [23.06.2020].
UNESCO (2020b): About us. Global Education Monitoring Report, URL: https://en.unesco.org/gem-report/about [30.08.2022].
UNESCO (2020c): *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education. all means all*, (Jahresbericht) Paris: UNESCO.
UNESCO (2020d): *Weltbildungsbericht Kurzfassung 2020. Inklusion und Bildung. Alle heisst für Alle*, Paris; Bonn: UNESCO; Deutsche UNESCO-Kommission.
UNESCO, Österreichische Kommission (2020e): GCED im UNESCO Kontext, URL: https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education/gced-im-unesco-kontext [02.07.2020].
UNESCO (2022a): Budget & Strategy: UNESCO, *Budget & Strategy*, URL: https://www.unesco.org/en/budget-strategy [30.08.2022].
UNESCO (2022b): UNESCDOC. Digital Library, URL: https://unesdoc.unesco.org/ [30.08.2022].
UNESCO (2022c): UNESCO's action in education, *Explore UNESCO*, URL: https://www.unesco.org/en/education/action [30.08.2022].
UNESCO, Deutsche Kommission (2022d): Geschichte der UNESCO. 1985 bis 1994: Aktionsprogramm für Afrika und bildungspolitische Reformen, *Über die UNESCO*, URL: https://www.unesco.de/ueber-uns/ueber-die-unesco/chronik/geschichte-der-unesco-1985-bis-1994 [30.08.2022].
UNESCO, Deutsche Kommission/UNESCO, Österreichische Kommission/UNESCO (Hg.) (2017): Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030, UNESCO Publishing.
UNESCO International Bureau of Education (1984): *Terminology of technical and vocational education*, Genf: UNESCO Publishing.
UNESCO/OSCE (Hg.) (2018): *Addressing anti-semitism through education: Guidelines for policymakers*, Paris; Warsaw: UNESCO/OSCE.
UNESCO/UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UN Women/WHO (Hg.) (2018): *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*, Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO/UNDP/UNFPA/UNHCR/UNICEF/UN Women/World Bank Group/ILO (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong learning opportunities for all, UNESCO Publishing.

UNESCO-UNEVOC (1984): TVETipedia Glossary: International standard of classification of education (ISCED), URL: https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/filt=all/id=256 [06.09.2021].

UNICEF (2022): Education, URL: https://www.unicef.org/education [02.09.2022].

Unmüßig, Barbara/Jörg Calließ (Hg.) (1997): Welche Erfahrungen haben Nichtregierungsorganisationen gemacht? Und wie haben sie sich bewährt?, in: *Barfuß auf diplomatischem Parkett. Die Nichtregierungsorganisationen in der Weltpolitik. Loccumer Protokolle*, Nr. 9/97, S. 53–64.

Vaioleti, Timote Masima (2012): Kahokaho: ›Ufi from the God/s. its Future in the Hands of People, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2012, Nr. 79, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012/rio-20-education-for-sustainability/kahokaho-ufi-from-the-gods-its-future-in-the-hands-of-people, [10.05.2025].

Van Gent, Marije/Carabain, Christine/De Goede, Irene/Boonstoppel, Evelien/Hogeling, Lette (2013): The development of the Global Citizenship Inventory for adolescents, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 5, Nr. 2, S. 71–86. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.05.2.05.

Vargas, Jorge Osorio (2012): Education for Sustainability: Learning and Networking for Action, in: DVV-International (Hg.), *Adult Education and Development*, Jg. 2012, Nr. 79, URL: https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-792012/rio-20-education-for-sustainability/education-for-sustainability-learning-and-networking-for-action, [10.05.2025].

Vey, Judith/Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.) (2015): *Gegen-hegemoniale Perspektiven: Analyse linker Krisenproteste in Deutschland 2009/2010*, Hamburg: VSA-Verlag.

Viehöver, Willy (2004): Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse, in: Reiner Keller/Andreas Hierseland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233–270. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-322-99764-7_9.

Viehöver, Willy (2011): Diskurse als Narrationen, in: Reiner Keller/Andreas Hierseland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, 3. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–224. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92084-9_7.

Viehöver, Willy (2015): Zur narrativen Governance der Wissensordnung Grüner Nanotechnologien, in: Safia Azzouni/Stefan Böschen/Carsten Reinhardt (Hg.), *Erzählung und Geltung. Wissenschaft zwischen Autorschaft und Autorität*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 397–438. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845277394-397.

Wagener, Marina (2018): What do young people learn when sponsoring a child in the Global South? Empirical findings from Germany, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 10, Nr. 1, S. 90–102. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.07.

Wagner, Peter (1998): Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität., in: Aleida Assmann/Heidrun Friese (Hg.), *Identität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Walters, Shirley/von Kotze, Astrid (2019): »If you can't measure it, it doesn't exist«? Popular education in the shadows of global reporting on adult learning and education, in: *Studies in the Education of Adults*, Jg. 51, Nr. 1, S. 3–14. Doi: https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1522052.

Warnke, Ingo (2002a): Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs., in: U. Fix/K. Adamzik/G. Anton/M. Klemm (Hg.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*, Frankfurt a.M.: Peter Lang Publishing, S. 125–141.

Warnke, Ingo (2002b): Texte in Texten – Poststrukturalistischer Diskursbegriff und Textlinguistik, in: K. Adamzik (Hg.), *Texte. Diskurse. Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*, Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Weber, Nadya (2014): Didactic or Dialogical? The shifting nature of INGO development education programming in England and Canada, in: *International Journal of Development Education and Global Learning*, Jg. 6, Nr. 1, S. 27–51. Doi: https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.1.03.

Wengeler, Martin (2003): *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*, Tübingen: Niemeyer. Doi: https://doi.org/10.1515/9783110913187.

White, Hayden (1980): The Value of Narrativity in the Representation of Reality, in: *Critical Inquiry*, Jg. 7, Nr. 1, S. 5–27. Doi: https://doi.org/10.1086/448086.

Wichterich, Christa (2015): Livelihood, Ökonomisierung des Lebendigen und gutes Leben – Feministische Perspektiven auf die verschlungenen Wege von Rio 1992 nach Rio 2012, in: Christine Katz/Sebastian Heilmann/Anja Thiem/Katharina Moths/Lea M. Koch/Sabine Hofmeister (Hg.), *Nachhaltigkeit anders denken: Veränderungspotenziale durch Geschlechterperspektiven*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31–42. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-08106-5_4.

Wilde, Rachel J. (2016): ›Plugging Gaps, Taking Action‹: Conceptions of Global Citizenship in Gap Year Volunteering, in: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Jg. 2016, Nr. 23, S. 65–85.

Wilson, David N. (1994): Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields, in: *Comparative Education Review*, Jg. 30 (1994), Nr. 4, S. 449–486. Doi: https://doi.org/10.1086/447271.

Wimmer, Andreas/Schiller, Nina Glick (2002): Methodological nationalism and beyond: nation–state building, migration and the social sciences, in: *Global Networks*, Jg. 2, Nr. 4, S. 301–334. Doi: https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043.

Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Lothar Wigger (Hg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. – (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Beiheft; 1)*, Opladen: Leske + Budrich, S. 109–122.

Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Reitmair-Juárez, Susanne/Reitmair-Juarez/Österreichische Kommission UNESCO (Hg.) (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung in der Weltgesellschaft*, Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Winthrop, Rebecca/Bulloch, Gib/Bhatt, Pooja/Wood, Arthur/Global Business Coalition for Financing Education, Accenture Development Partnerships/The Center for Universal Education at the Brookings Institution (Hg.) (2013): Investment in Global Education: A strategic Imperative for Business,.

Wohlfahrt, Gisela (2018): Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der internationalen Bildungszusammenarbeit, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. (2018), Nr. 1, S. 23–28.

Wrana, Daniel (2014): Zum Analysieren als diskursive Praxis, in: Johannes Angermuller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisigl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hg.), *Diskursforschung: ein interdisziplinäres Handbuch*, Bielefeld: transcript Verlag (DiskursNetz), S. 634–644. Doi: https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.634.

Wrana, Daniel/Langer, Antje (2013): Diskursforschung und Diskursanalyse, in: Barbara Friebertshäuser (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim; München: Beltz Juventa, S. 335–350.

Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014a): Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft, in: Johannes Angermuller/Martin Nonhoff/Eva Herschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisigl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hg.), *Diskursforschung: ein interdisziplinäres Handbuch*, Bielefeld: transcript Verlag (DiskursNetz), S. 224–238.

Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermuller, Johannes (Hg.) (2014b): *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wulf, Andreas (2020): WHO im Kreuzfeuer, *medico international*, URL: https://www.medico.de/who-im-kreuzfeuer [10.05.2022].

Wullweber, Joscha (2010): *Hegemonie, Diskurs und Politische Ökonomie. Das Nanotechnologie-Projekt*, Baden-Baden: Nomos.

Wullweber, Joscha (2014a): Konturen eines politischen Analyserahmens. Hegemonie, Diskurs und Antagonismus, in: *Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven*, Bielefeldt: transcript Verlag, S. 29–58. Doi: https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419281.29.

Wullweber, Joscha (2014b): Leere Signifikanten, hegemoniale Projekte und internationale Innovations- und Nanotechnologiepolitik, in: Eva Herschinger/Judith Renner (Hg.), *Diskursforschung in den Internationalen Beziehungen*, Baden-Baden: Nomos, S. 270–306. Doi: https://doi.org/10.5771/9783845255873_270.

Young, Robert J. C. (2016): *Postcolonialism. An Historical Introduction*, Sussex: John Wiley & Sons. Doi: https://doi.org/10.1002/9781119316817.

ZEP (1977): ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, URL: https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1009&tx_p2waxmann_pi2%5Bview%5D=allgemeines&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=dfdde2c299a958226e6ed61067821352 [04.05.2021].

Ziai, Aram (2006): *Zwischen Global Governance und Post-Development: Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive*, Münster: Westfälisches Dampfboot (Einsprüche).

Ziai, Aram (2010): Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses, in: *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. (2010), Nr. 10, S. 23–29.

Ziai, Aram/Bendix, Daniel (2017): Rassismus global und in Deutschland. Fünf Thesen, in: *PERIPHERIE – Politik. Ökonomie. Kultur*, Jg. 37, Nr. 2, S. 319–325. Doi: https://doi.org/10.3224/peripherie.v37i2.09.

Zimmerer, Jürgen (2012): Expansion und Herrschaft: Geschichte des europäischen und deutschen Kolonialismus, in: *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 62 (2012), Nr. 44–45, S. 10–16.

Žižek, Slavoj (1989): *The Sublime Object of Ideology*, London; New York: Verso.

Žižek, Slavoj (1990): Beyond Discourse Analysis, in: Ernesto Laclau (Hg.), *New Reflections on the Revolution of our time*, London; New York: Verso Books.

Žižek, Slavoj (2002): *For They Know Not what They Do: Enjoyment as a Political Factor*, London; New York: Verso.