

TRACK #9: HEGEMONIE IN BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Global Citizenship Education als nachhaltiges Bildungsziel der Vereinten Nationen. Eine kritische Lesart.

Als Bildungsziel hat Global Citizenship Education (GCED), das in den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen festgelegt ist, weltweit Bedeutung. Die folgende Auseinandersetzung gibt einen Einblick, was hinter dem Begriff GCED und seiner kritischen, postkolonialen Ausprägung mit transformativem Anspruch steckt. Ausgehend von der Kritik an der Hegemonie des Diskurses um GCED, der Stimmen des Globalen Südens vernachlässigt, wird das Bildungsziel in den Kontext der Dekolonialisierung gestellt.

Was ist GCED?

Eine knappe Definition von GCED legt Werner Wintersteiner vor, es handle sich um „eine bestimmte Perspektive auf Bildung (global), verbunden mit einer bestimmten Werthaltung (globale Gerechtigkeit) und einem Bildungsziel (global citizens).“¹ Gleichzeitig plädiert Wintersteiner für ein plurales Verständnis von GCED.² Diese beiden Festlegungen des Konzepts – einerseits eine ‚bestimmte‘ Perspektive auf Bildung, verbunden mit einer ‚bestimmten‘ Werthaltung und ‚einem‘ Bildungsziel und andererseits die Befürwortung GCED als ‚pluralen‘ Ansatz zu begreifen – verweisen auf das Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität. Das Bildungskonzept GCED ist in diesem Spannungsfeld zu verorten und wirft einige bedeutende Fragen auf: Was ist unter ‚globaler Bildung‘ und ‚globaler Gerechtigkeit‘ zu verstehen? Wer legt diese Definitionen und damit verbundene Werte und Ziele fest? Sollte es hierauf eindeutige Antworten geben, worin liegt die Problematik einer universellen Bestimmung von GCED? Welche Widersprüche prägen das Bildungskonzept GCED? Welche Stärken weist das Bildungskonzept GCED auf? Was ist zu beachten, um nicht (neo-)koloniale, (neo-)imperiale und (neo-)patriarchale Strukturen und Systeme zu reproduzieren?

Ausgehend von gegenwärtigen Krisen und Problemlagen einer global vernetzten Welt verabschiedeten die Vereinten Nationen im Jahr 2015 die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung.³ In dieser Agenda formulierten sie „universelle Entwicklungsziele (Sustainable

¹ Wintersteiner, Werner: Deutschunterricht als Global Citizenship Education. Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken. In: Global Citizenship Education im Deutschunterricht. Jg. 4 (2021), S. 10.

² Ebd., S. 19.

³ United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, <https://sdgs.un.org/2030agenda> (aufgerufen am 16.09.2023).

Development Goals oder SDGs), die alle Mitgliedsstaaten in die Pflicht nehmen, eine tiefgehende Transformation von Wirtschaft, Konsum, Kultur und Politik in Richtung Nachhaltigkeit, Verringerung sozialer Ungleichheit und globaler Gerechtigkeit anzustreben.“⁴ Dafür wurden insgesamt 17 Entwicklungsziele konzipiert und unter dem Nachhaltigkeitsziel 4.7 GCED als zentrale pädagogische Leitlinie festgelegt. Demzufolge sollen bis 2030 alle Lernenden Wissen und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen zur Unterstützung nachhaltiger Entwicklung erwerben. Die Vorgaben orientieren sich an Vorstellungen der Demokratie, der Einhaltung der Menschenrechte, der Gleichheit der Geschlechter und der Förderung einer gewaltlosen Friedenskultur bei gleichzeitiger Anerkennung kultureller Diversität.⁵ Einerseits lassen diese Grundideen einen äußerst breiten Interpretationsspielraum offen, der sich angesichts politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Hintergründe sowie verschiedener geopolitischer Kontexte unterschiedlich auslegen lässt. Andererseits orientieren sie sich vorwiegend an westlichen Prinzipien und bilden damit ein universelles Verständnis von GCED ab, das die Komplexität einer global vernetzten Welt und Stimmen des Globalen Südens weitestgehend unberücksichtigt lässt. An dieser Stelle offenbart sich das ambivalente Verhältnis zwischen einem breiten Interpretationsspielraum und klaren Vorgaben des Bildungskonzepts GCED und führt unmittelbar in das Spannungsfeld zwischen Universalität und Pluriversalität. Dieser Widerspruch zeigt sich anhand unterschiedlicher Auslegungen des Konzepts Citizenship.

Das Konzept Citizenship. Drei kritische Perspektiven

Die traditionelle Interpretation von Citizenship bezieht sich auf Citizens, die innerhalb eines Nationalstaates auf institutioneller Basis oder aufgrund der Übereinkunft von Rechten und Pflichten leben.⁶ Dieses System von Citizenship entwickelte sich im Lauf der letzten Jahrhunderte und im Besonderen seit dem Westfälischen Frieden, der 1648 den 30-jährigen Krieg beendete.⁷ Citizenship ist keine natürliche Gegebenheit, die allen gleichermaßen zu Teil wird, sondern mit Privilegien verbunden und von unterschiedlichen Dynamiken geprägt, die über

⁴ Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner: Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis. In: Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner (Hg.): Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission 2018, S. 7.

⁵ UNESCO: Education 2030. Inclusive, equitable, and quality education for all. Agenda 2030, <https://www.unesco.at/en/education/education-2030/agenda-2030> (aufgerufen am 16.09.2023).

⁶ Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette: Decolonizing Global Citizenship. An Introduction. In: Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette (Hg.): Decolonizing Global Citizenship Education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers 2015. S. 1.

⁷ Ebd.

Zugehörigkeit, Inklusion und Exklusion, entscheiden. Zur Verdeutlichung werden in verkürzter Form exemplarisch drei Perspektiven auf das Konzept Citizenship in Lateinamerika, Kasachstan und Niger vorgestellt.

Lateinamerika

Abdeljalil Akkari und Mylene Santiago beziehen sich in ihrem Beitrag „Citizenship, Social Exclusion and Education in Latin America: The Case of Brazil“⁸ nicht nur auf den demokratischen Wandel in Brasilien, sondern setzen sich allgemein mit dem Konzept Citizenship in Lateinamerika auseinander. Erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, als lateinamerikanische Länder allmählich ihre Unabhängigkeit erlangten, spielte das Erlangen von Citizenship eine zunehmende Rolle.⁹ Durch politische Instabilität und die langandauernden Diktaturen der 1960er- und 1970er-Jahre war der Zugang zu Citizenship äußerst limitiert und fragil.¹⁰ Im Zuge der Dekolonialisierung und von (Re-)Demokratisierungsprozessen erhielt zwar die Mehrheit der Bevölkerung Zugang zu Citizenship, doch Minderheiten indigener und afrikanischer Herkunft wurden und sind weiterhin überwiegend davon ausgeschlossen.¹¹ Daher beschreiben Akkari und Santiago das Konzept Citizenship in Lateinamerika als einen unvollendeten Prozess,¹² den sie darüber hinaus durch den Aufstieg autoritärer Regime und konservativ religiöser Bewegungen bedroht sehen.¹³

Die beiden Autor:innen sprechen sich gegen die Ökonomisierung von Bildung aus und plädieren stattdessen dafür, diese als Werkzeug zur Demokratisierung der Gesellschaft und Entwicklung intellektueller Fähigkeiten zu begreifen.¹⁴ Bildung sei neu zu denken und hierfür postkoloniale Theorien und dekoloniale Perspektiven miteinzubeziehen, die den Universalismus und die Hegemonie im globalen Diskurs herausfordern. Schule habe das Potenzial, Lernende zu aktiven, verantwortungsvollen und demokratiebewussten Bürger:innen zu erziehen und sie dazu zu befähigen, aktiv an einer gerechten und egalitären Gesellschaft, in der verschiedene Kulturen und eine Pluralität epistemologischen Wissens koexistieren, mitzuwirken.¹⁵

⁸ Santiago, Mylene; Akkari Abdeljalil: Citizenship, Social Exclusion and Education in Latin America: The Case of Brazil. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 17-30.

⁹ Vgl. ebd., S. 17-18.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 17.

¹¹ Vgl. ebd., S. 17-18.

¹² Vgl. ebd., S. 27.

¹³ Vgl. ebd., S. 19, 21.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 23.

¹⁵ Vgl. ebd.

Abschließend führen Akkari und Santiago drei Gründe an, weswegen sie die Umsetzung des von den Vereinten Nationen vorgegebenen Bildungskonzepts GCED in Lateinamerika anzweifeln. Erstens sei die Demokratisierung weiterhin ein unvollendeter und offener Prozess. Zwar hätten theoretisch alle Lateinamerikaner:innen politische Rechte, doch soziale Exklusion, die durch die neoliberale Globalisierung massiv verstärkt werde, verhindere deren Ausübung.¹⁶ Eine Welle rechtsorientierte politischer Parteien erschwere zudem die Aufrechterhaltung von öffentlichen Programmen, deren Ziel die Bekämpfung sozialer Ungleichheiten ist.¹⁷ Zweitens sei es aufgrund der Trennung von öffentlicher und privater Bildung, die eine geteilte Schulbildung von Kindern aus privilegierten und unterprivilegierten Klassen vorschreibt, schwierig Bildungsprojekte zu organisieren, die eine Koexistenz fördern.¹⁸ Und drittens würden lateinamerikanische Gesellschaften und Schulen ein hohes Ausmaß an urbaner und ländlicher Gewalt erfahren, weshalb die von GCED propagierte Friedenskultur wie eine unerreichbare Utopie erscheine.¹⁹

Kasachstan

In „The Construction of Citizenship in Kazakhstan Between the Soviet Era and Globalization“²⁰ weisen Akkari, Aitkali Bakitov und Almash Seidikenova auf einen unvollendeten Prozess des Konzepts Citizenship in Kasachstan hin. Durch den Zerfall der Sowjetunion 1990/91 erlangte Kasachstan seine Unabhängigkeit. Seither fand eine Öffnung gegenüber dem Westen statt, während die Verbindungen zu Russland weiterhin aufrecht blieben.²¹ Der seit Februar 2022 geführte Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine führt zu Spannungen in diesem Verhältnis und es wird sich erst zeigen, inwiefern dieser die Beziehungen zwischen dem kriegsführenden Land und Kasachstan als ehemaligem Sowjetstaat nachhaltig beeinflusst.

Die drei Autor:innen halten fest, dass es sich in Kasachstan um einen besonderen Fall des *national identity* und *citizenship building* handelt. Diese fanden zunächst im Kontext der Globalisierung statt und wurden, verglichen mit anderen Orten der Welt, relativ friedlich vollzogen.²² Kasachstan zeichnet sich nicht nur durch seine Multi-Ethnizität aus – seit dem Zerfall der

¹⁶ Vgl. ebd., S. 27.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 28.

¹⁹ Vgl. ebd.

²⁰ Seidikenova, Almash; Akkari, Abdeljalil; Bakitov, Aitkali: The Construction of Citizenship in Kazakhstan Between the Soviet Era and Globalization. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 57-69.

²¹ Vgl. ebd., S. 63.

²² Vgl. ebd. S. 62-63.

Sowjetunion wird auch die muslimische Religion anerkannt –, auch in der Sprache spiegelt sich die Diversität des Landes wider, für die der Trilingualismus mit den Sprachen Russisch, Kasachisch und Englisch bezeichnend ist.²³ Auch Mandarin gewinnt zunehmend an Bedeutung.²⁴ Trotzdem würden Spannungen zwischen den Sprachen im Bildungswesen bestehen, zwar könne theoretisch zwischen unterschiedlichen Programmen auf Kasachisch, Russisch und Englisch gewählt werden, doch der Anteil hänge von der ethnischen Komposition der jeweiligen Region ab.²⁵ Daher dominiere im Norden des Landes die russische und im Süden die kasachische Sprache.²⁶ Die Toleranz gegenüber dem Gebrauch verschiedener Sprachen führt unter anderem dazu, dass sich Russischsprechende Russland näher fühlen als Kasachstan und Kasachisch tendenziell weniger sprechen, während umgekehrt Kasachen einen kompetenten Sprachgebrauch mit dem Russischen aufweisen.²⁷

Aufgrund der jungen Geschichte des Landes und den rapiden Veränderungen könne nicht von einem vollendete Citizenship Prozess gesprochen werden.²⁸ Außerdem zeigt das Beispiel, dass über die gemeinsame Sprache zwar ein Gefühl von Zugehörigkeit hergestellt wird, damit gleichzeitig aber auch Exklusionstendenzen einhergehen. Jedoch würde Kasachstans trilinguale Politik neue Perspektiven für GCED eröffnen, etwa im Hinblick auf das Hinterfragen einer einzigen offiziellen Staatssprache.²⁹

Niger

In „Citizenship Education in Niger: Challenges and Perspectives“³⁰ erläutert Moussa Mohamed Sagayar die Relevanz von Citizenship Education. Diese sei eine bedeutende Voraussetzung für Frieden und Stabilität in dem Land, das 1960 seine Unabhängigkeit erlangte.³¹ Auf die Dekolonialisierung folgte eine Reihe autoritärer Regime, bis ein langwieriger und komplizierter Prozess der Demokratisierung einsetzte.³² Frieden und Stabilität würden von dschihadistischen

²³ Vgl. ebd., S. 67.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Vgl. ebd., S. 65.

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Vgl. ebd., S. 67.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Sagayar, Mohamed Moussa: Citizenship Education in Niger. Challenges and Perspectives. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 89-98.

³¹ Vgl. ebd., S. 97.

³² Vgl. ebd., S. 91.

Gruppen³³ und aktuell von Putschisten bedroht, die die demokratische Regierung in Niger am 26. Juli 2023 absetzten.

Sagayar ist der Ansicht, dass Lernende darin unterstützt werden müssen, sich zu aktiven und verantwortungsbewussten Citizens zu entwickeln, die sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind und aktiv zur Bildung friedlicher Gesellschaften beitragen.³⁴ Auf diese Weise soll auch der Radikalisierung in Gruppen entgegengewirkt werden.³⁵ Angesichts ethnischer Spannungen im multi-ethnischen Niger, wo über zwanzig verschiedene Sprachen gesprochen werden, sei Citizenship Education zur Stärkung nationaler Einigkeit und demokratischer Strukturen äußerst wichtig.³⁶ Hierfür müsse gezielt das Problem des Analphabetismus angegangen werden, da die hohe Analphabetenrate ein Hindernis für die Entwicklung demokratischer Strukturen darstelle.³⁷

Sagayar lehnt die Implementierung des Bildungskonzepts GCED ‚von außen‘ ab und vertritt die Ansicht, dass dieses nur dann Erfolg in Niger haben könne, wenn es lokale Interessensvertreter und die Schulen des Koran miteinbezieht.³⁸ Damit ließe sich zudem vermeiden, dass GCED hegemoniale und (neo-)koloniale wie (neo-)imperiale Strukturen und Systeme perpetuiert.³⁹ Hiermit betont er die Relevanz, Ländern des Globalen Südens eigene Vorstellungen von GCED, Citizenship, Demokratie, Stabilität und Frieden entwickeln zu lassen.

Zwischenfazit

Durch das selektive Heranziehen der drei Aufsätze zu GCED in Lateinamerika, Kasachstan und Niger, die sich kritisch mit dem Bildungskonzept auseinandersetzen, werden unterschiedliche Perspektiven, die Komplexität und Diversität einer global vernetzten Welt vorgeführt. Gezeigt wird auch, wie diese in Zusammenhang mit ihren historischen und gegenwärtigen Entwicklungen als auch ihrer geopolitischen Lage stehen. Die Beispiele verdeutlichen die Problematik der Auffassung von ‚global‘ als ‚für alle in gleicher Weise gültig‘. Der vielschichtige und kritische Diskurs, der Stimmen des Globalen Südens miteinbezieht, verdeutlicht die Relevanz, GCED als offenen, pluralen und damit inklusiven Ansatz zu begreifen. Um dem Anspruch der Inklusion gerecht zu werden, ist nach Wintersteiner eine „Neukonzeption des Citizenship-Begriffs für

³³ Vgl. ebd., S. 95-97.

³⁴ Vgl. ebd., S. 96.

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Vgl. ebd., S. 91-92.

³⁷ Vgl. ebd., S. 97.

³⁸ Vgl. ebd., S. 95.

³⁹ Vgl. ebd.

Global Citizenship“ erforderlich, um „Exklusionstendenzen auf konzeptioneller Weise zu begegnen und die Utopie einer tatsächlichen Global Citizenship – als Leitidee – ernsthaft in Lehre und Unterricht aufgreifen und diskutieren zu können.“⁴⁰

Dekolonialisierung von Bildung und GCED

Die Unterschiede zwischen einer ‚kritischen‘ und einer ‚schwachen‘ Lesart von GCED verdeutlichen die Relevanz der Dekolonialisierung von GCED.⁴¹ Während eine schwache Lesart von GCED auf die Sensibilisierung von Problemen im Globalen Süden ausgerichtet ist, nimmt eine kritische die Ursachen und Strukturen der Machtbesetzung in den Blick, hinterfragt den Mythos westlicher Hegemonie und die Auffassung westlicher als universell-gültiger Werte. Demnach begreift eine kritische Lesart von GCED das Bildungskonzept als offenen, pluralen und inklusiven Ansatz, der sich gegen die Reproduktion (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und (neo-)patriarchaler Strukturen und Systeme positioniert sowie Stimmen und Perspektiven des Globalen Südens gleichwertig miteinbezieht.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Lesarten besteht in der Auffassung von ‚global‘. Die schwache Lesart vertritt das Prinzip der Universalität, wonach ‚global‘ ‚für alle in gleicher Weise gültig‘ bedeutet. Demzufolge gibt es eine universelle und damit nicht verhandelbare Vorstellung davon, wie Menschen leben wollen, wie sie sein sollten, welche Wünsche und Ziele sie haben. Maßgebend sind dabei westliche Anschauungen und Werte. Eine kritische Lesart schließt hingegen die Differenz ‚des Anderen‘ sowie zu westlichen Vorstellungen alternative, abweichende Lebensformen und Anschauungen mit ein und vertritt demnach das Prinzip der Pluriversalität.

Die schwache und kritische Lesart von GCED unterscheiden sich auch gravierend in der Art der Problemfokussierung. Während erstere Armut und Hilflosigkeit der Marginalisierten in den Blick nimmt und hierfür die Ursachen in der fehlenden ‚Entwicklung‘, einem Mangel an Bildung und technologischem Fortschritt sowie der Knappheit von Ressourcen sieht, fokussiert zweite Ungerechtigkeit und Ungleichheit, wobei als Ursache komplexe Strukturen und Systeme festgemacht werden, die von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt sind und die versuchen, die Praxis der Ausbeutung und Entmachtung marginalisierter Gruppen zu rechtfertigen. Die Privilegien und der Wohlstand, die als Resultat der Ungleichverteilung für den

⁴⁰ Grobbauer; Wintersteiner 2018, S. 11.

⁴¹ Vgl. Andreotti, Vanessa: Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review (2006), S. 40-51.

Globalen Norden entstehen, werden in einer schwachen Lesart durch Vorstellungen von ‚Entwicklung‘ und ‚Fortschritt‘ sowie besserer Bildung und Organisation als auch mehr Anstrengung im Bereich der Arbeit und der besseren Nutzung von Ressourcen und Technologien gerechtfertigt. Eine kritische Lesart hingegen verortet die ungleiche Verteilung von Privilegien zwischen Ländern des Globalen Südens und des Globalen Nordens in auf Ungleichheit und Ungerechtigkeit beruhenden gewaltvollen Systemen und Strukturen, die Praktiken der Diskreditierung und Ausbeutung, wie Rassismus und Sexismus, zur Herstellung und Sicherung der eigenen Privilegien anwenden.

Eine schwache Lesart von GCED kennzeichnet sich durch die von Gayatri Chakravorty Spivak dekonstruierte Logik der ‚Bürde des Stärkeren‘ (*burden of the fittest*)⁴², einer längst vergangenen geglaubten kolonialen Zivilisierungsmission, der zufolge sich der Westen unhinterfragt dazu berufen fühlt, durch die Praxis der Intervention Krisen und Probleme in postkolonialen Staaten lösen zu müssen und das Unrecht in Ländern des Globalen Südens anzuklagen. Das Vorgehen der Intervention wird dabei als politisch/ethischer Akt verklärt, doch Vanesa Andreotti hält fest, dass es sich um humanitäre/moralische Gründe für das Tätigwerden handle, die sich erheblich von politischen/ethischen Motiven unterscheiden würden.⁴³ Ein humanitärer/moralischer Akt folge der Grundidee, ‚für‘ andere verantwortlich zu sein, wohingegen ein politischer/ethischer Akt den Fokus auf die Verantwortung ‚gegenüber‘ anderen lege⁴⁴, was die Auseinandersetzung mit der eigenen Komplizenschaft unausweichlich macht. Wie Spivak setzt eine kritische Lesart von GCED die dauerhafte Infragestellung und (Selbst-)Reflexion der eigenen Komplizenschaft mit kolonialen Strukturen und Systemen voraus. Auf das Bildungskonzept GCED angewandt, bedeutet das sowohl den eigenen hegemonialen Blick zu verlernen und sich Zugang zu verschiedenen Perspektiven zu verschaffen als auch in hybrides (vernetztes) Denken einzuführen, um die Komplexität einer global vernetzten Welt und darin vorherrschende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten sichtbar und verständlich zu machen.

Eine weitere Funktion des politischen/ethischen Aktes besteht Spivak zufolge in der repräsentativen Verantwortung, welche die Perspektiven der Marginalisierten auf ethische Weise vertritt, wobei die postkoloniale Theoretikerin Repräsentation als operativen Eingriff in politische

⁴² Vgl. Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript ²2015, S. 208.

⁴³ Vgl. Andreotti, S. 47.

⁴⁴ Vgl. ebd.

Prozesse versteht.⁴⁵ Für Lehrpersonen im Schulkontext bedeutet das, Subalterne und marginalisierte Gruppen im Lehr- und Lernkontext zu vertreten, um Sichtbarkeit für diverse Stimmen und Zugang zu unterschiedlichen Lebensrealitäten zu schaffen, aber auch (demokratie-)politische Bildung als festen Bestandteil des Unterrichts zu begreifen und zu lehren. Dies ließe sich anhand der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und der Vorbereitung entsprechender Inhalte umsetzen. Einen besonderen Stellenwert nimmt hier die Literatur ein, die Spivak zufolge selbst als Lehrende auftritt.⁴⁶ Davon grenzt sie die Vorstellung ab, literarisches Lesen würde unmittelbar zu sozialem Handeln führen.⁴⁷ Vielmehr besteht die Stärke der Literatur darin, Anlässe zur kritischen Auseinandersetzung, zum Verlernen des hegemonialen Blicks, zur Perspektiven-erweiterung und zur Neuordnung von Begehren zu schaffen. Spivak erachtet „Lesen als ein Sich-Einlassen auf den Text unter dem Verzicht auf festgefahrene Überzeugungen und *Selbst*-sicherheiten und mit einer gleichzeitigen Hingabe an ein Anderes, das unverfügbar bleibt und trotzdem so nah erscheint.“⁴⁸ Repräsentative Verantwortung mit Bildung in Verbindung zu bringen, heißt, den Lehrendenberuf, aber auch das institutionelle Feld Schule und den Schulapparat als politisches Unterfangen und politische Aufgabe zu begreifen. Dieses Verständnis überschneidet sich mit Spivaks Forderung einer neuen Pädagogik, die sich als politisch intervenierende Praxis und Anlegung mit dem Apparat der Wertekodierung versteht.

Von den erwähnten Grundsätzen einer kritischen Lesart lassen sich zentrale Themen für die Dekolonialisierung von GCED ableiten, etwa die Auseinandersetzung mit der Reproduktion hegemonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die ungleiche Voraussetzungen für materielle Bedingungen und die Verteilung von Ressourcen, Arbeit und Wohlstand schafft; mit einem von gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnissen geprägten kapitalistischen Weltwirtschaftssystem, in das die Geschichte des Kolonialismus, Imperialismus und patriarchaler Strukturen eingeschrieben ist; und ganz allgemein mit politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und historischen Kontexten, anhand derer sich Ungerechtigkeits- und Ungleichheitsverhältnisse offenlegen lassen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine kritische Lesart von GCED das Potenzial hat, die Komplexität einer global vernetzten Welt nachvollziehbar zu machen und damit die Relevanz transdisziplinären Denkens hervorzuheben, um einen ‚methodologischen

⁴⁵ Vgl. Castro Varela; Dhawan, S. 200-201.

⁴⁶ Spivak, Gayatri Chakravorty: *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press 2003, S. 23.

⁴⁷ Vgl. ebd.

⁴⁸ Nagy, Hajnalka: EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In: Boelderl, Artur; Esterl, Ursula; Mitterer, Nicola (Hg.): *Poetiken des Widerstands*. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag 2020 (ide-extra. Eine deutschdidaktische Publikationsreihe Bd. 20), S. 134.

Nationalismus⁴⁹, der systematisch alle Phänomene von einem nationalen Standpunkt aus betrachtet, zu überwinden und in globales Denken einzuführen.

Fazit: Kritik an der Handlungsorientierung von GCED

Als Ausblick für eine weiterführende Diskussion ist für den Bereich der Bildung abschließend festzuhalten, dass einer kritischen Lesart von GCED zwar das Potenzial zugeschrieben wird, Lernenden demokratische Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, anhand derer sie politisch-partizipativ wirksam sein können. Doch, das ist die Meinung, die hier vertreten wird, sollte Bildung keinesfalls ausschließlich am Prinzip der Nützlichkeit ausgerichtet werden. Dadurch würde riskiert, Bildung und Bildungsinhalte, aber auch Lehrende und Lernende einer am Prinzip der Nützlichkeit orientierten Verwertbarkeit unterzuordnen. Weiters wird dadurch die Orientierung am raschen Problemlösen verstärkt, das dazu tendiert komplexe Sachverhalte und Phänomene zu banalisieren, anstatt eine kritische Auseinandersetzung und ein umfassendes Verständnis von diesen zu fördern. Zudem wird durch einen Appell an das moralische Verantwortungsgefühl der Lernenden der Eindruck erweckt, sie würden die Verantwortung für Ungerechtigkeits- und Ungleichheitsverhältnisse tragen, wodurch strukturelle und systematische Macht- und Herrschaftsverhältnisse tendenziell verschleiert werden. Statt primär das Individuum und seinen individuellen Handlungsspielraum in den Vordergrund zu rücken, ist die Rolle der Kollektivität und des Staates für politische Belange unverzichtbar und in der politischen Bildung fest zu etablieren. Die Relevanz des Staates liegt in der Verteilungsgerechtigkeit und Lernende sind mit der formellen Grammatik von Rechten und Staatsbürgerschaft bzw. Citizenship vertraut zu machen, um über demokratische Werkzeuge zu verfügen, anhand derer sie Forderungen an den Staat stellen können.

⁴⁹ Vgl. Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt: Suhrkamp 1997, S. 115.

Literaturverzeichnis

Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette: Decolonizing Global Citizenship. An Introduction. In: Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette (Hg.): Decolonizing Global Citizenship Education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers 2015. S. 1-9.

Andreotti, Vanessa: Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review (2006), S. 40-51.

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt: Suhrkamp 1997.

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript ²2015.

Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner: Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis. In: Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.): Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen. Wien: Österreichische UNESCO Kommission 2018, S. 7-14.

Nagy, Hajnalka: EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In: Boelderl, Artur; Esterl, Ursula; Mitterer, Nicola (Hg.): Poetiken des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag 2020 (ide-extra. Eine deutschdidaktische Publikationsreihe Bd. 20).

Sagayar, Mohamed Moussa: Citizenship Education in Niger. Challenges and Perspectives. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 89-98.

Santiago, Mylene; Akkari Abdeljalil: Citizenship, Social Exclusion and Education in Latin America: The Case of Brazil. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 17-30.

Seidikenova, Almash; Akkari, Abdeljalil; Bakitov, Aitkali: The Construction of Citizenship in Kazakhstan Between the Soviet Era and Globalization. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 57-69.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Death of a Discipline. New York: Columbia University Press 2003.

Wintersteiner, Werner: Deutschunterricht als Global Citizenship Education. Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken. In: Global Citizenship Education im Deutschunterricht. Jg. 4 (2021), S. 10-21.

Internetquellen

UNESCO: Education 2030. Inclusive, equitable, and quality education for all. Agenda 2030, <https://www.unesco.at/en/education/education-2030/agenda-2030> (aufgerufen am 16.09.2023).

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, <https://sdgs.un.org/2030agenda> (aufgerufen am 16.09.2023).