

Maria do Mar Castro Varela/Alisha M. B. Heinemann

Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern

Zusammenfassung

Globales Lernen erfreut sich seit einigen Jahren großer Beliebtheit. Eine postkoloniale Perspektivierung deckt allerdings grundlegende Probleme auf. Der Beitrag skizziert grob die Ziele Globalen Lernens, um daran anschließend konkrete Bildungsangebote im Bereich des Globalen Lernens auf ihre Auseinandersetzung mit den Folgen historischer und gegenwärtiger Gewalt im Kontext von Kolonialisierungs- und Dekolonisierungsbewegungen hin zu befragen. Daran anschließend werden fragmentarisch postkoloniale pädagogische Ideen vorgestellt und eine kritische Supplementierung vorgeschlagen.

Schlüsselworte: *Postkoloniale Kritik, epistemische Gewalt, Verlernen, Re-Kolonialisierung, Desubalternisierung*

Abstract

Global learning has become quite popular. Scrutinized under a postcolonial perspective we will render some problems with the approach visible. After outlining roughly the aims of global learning we analyse some concrete examples focusing the legacies of historical global violence in the context of colonialism and decolonization. Subsequently, some postcolonial pedagogical ideas are presented. Finally, we propose a critical supplementation.

Keywords: *Postcolonial Critique, epistemic violence, unlearning, re-colonization, de-subalternization*

„It is the disenfranchised who teaches us most often by saying: I do not recognize myself in the object of your benevolence. I do not recognize my share in your naming“ (Spivak, 1993, S. 137).

„The pedagogic effort that may bring about lasting epistemic change in the oppressed is never accurate, and must be forever renewed“ (Spivak, 2007, S. 20).

Bildung kann als eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit greifbaren wie auch abstrakten Lerninhalten beschrieben werden, die die Schulung des Sinnes für Vergangenes, kritische Reflexion und eine erweiterte Imaginationsfähigkeit umfasst. Gemäß der Ideen der Aufklärung ist das Ziel: mündige Bürger/-innen, die verantwortungsbewusst zu handeln in der Lage

sind. Globale Bildung setzt ein Globales Lernen voraus, das dazu befähigt gesellschaftliche Probleme global zu denken, weswegen im Unterricht globale Fragen und Zusammenhänge vermittelt und diskutiert werden (Éducation 21, o.J.).

Bildung, so unsere Ansicht, ist nicht per se „gut“ oder „schlecht“. Sie ist aber auch nie harmlos, sondern eingebunden in Herrschaftspraxen. Kritische Betrachtungen auf Globales Lernen rufen insofern geradezu dazu auf, die machtvollen Seiten von Bildung postkolonial in den Blick zu nehmen.

Das Denken über Globale Bildung wird zumeist innerhalb einer Nachhaltigkeitsdebatte gerahmt, wobei einerseits eine Praxis beschrieben wird, die den globalen Süden und insbesondere verletzte Bevölkerungsgruppen als Zielgruppe imaginiert werden. Die Unterstellung ist dabei nicht selten, dass die Zuführung zu einer humanistischen Bildung den pauperisierten Kollektiven im globalen Süden helfen wird, sich von der Marginalisierung zu befreien. Andererseits geht es innerhalb von Nachhaltigkeitsdebatten aber auch darum, im globalen Norden ein Wissen zu globalen Zusammenhängen zu vermitteln, dass das eigene Verflochten-Sein in Globalisierungsdynamiken verstehbar macht. Beide Strategien bzw. Zielsetzungen werden nur selten miteinander verquickt. Die Folgen einer eingegengten Perspektivierung von Globalen Lernen ist, wie wir zu zeigen versuchen werden, mehrschichtig und verstärkt kontinuierlich imperiale Bildungsmuster.

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile. Im ersten wird grob das Konzept des „Globalen Lernen“ skizziert, um daran anschließend konkrete Bildungsangebote im Bereich des Globalen Lernens auf ihre Auseinandersetzung mit den Folgen historischer und gegenwärtiger Gewalt im Kontext von Kolonialisierungs- und Dekolonisierungsbewegungen hin zu befragen. Daran anschließend werden fragmentarisch postkoloniale pädagogische Ideen vorgestellt und eine kritische Supplementierung vorgeschlagen.

Globales Lernen im Kontext von Rekolonialisierung

Globales Lernen ist Ergebnis einer Bildungsreflexion in einer zunehmend globalisierten Welt. Globalisierung kann dabei als ein Prozess zunehmender globaler Handlungsdynamiken beschrieben werden, in deren Folgen nicht nur Waren und Kapital zirkulieren, sondern auch die Mobilität von Menschen, Ideen und Konzepten zunimmt. Im Fokus postkolonialer Glo-

balisierungskritik stehen dabei die als neokolonial beschriebenen An- und Enteignungsprozesse jeglicher Art (natürliche Ressourcen, Arbeitskraft, Wissen) (etwa Brennan, 2005, S. 116). Postkoloniale Studien fokussieren hier insbesondere die sozialen, politischen und ökonomischen Transformationen in einer zunehmend interdependenten Welt (etwa Gikandi, 2005). Koloniale Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen werden nicht in der historischen Vergangenheit verortet, vielmehr wird die Dekolonisierung ehemals kolonisierter Länder als ein anhaltender Rekolonisierungsprozess gelesen. Im Kontext Globaler Bildung müssen darum zwingend die Analyse der gewaltvollen neoliberalen Globalisierung, die auch Bildungsinstitutionen und -praxen betrifft, und eine durchaus emanzipatorische Internationalisierung unterschieden werden (Loomba, Kaul, Bunzl, Burton, & Esty, 2005, S. 4). Dafür muss immer wieder auf die Komplexität und Widersprüchlichkeiten von Bildungsprozessen hingewiesen werden und ein Lernen – und auch Verlernen angeregt werden, welches eine machtfunktionale asymmetrische Ignoranz angreift.

Trotz der Überlappungen von Globalisierungs- und Postkolonialismus-Forschung, können die Anliegen durchaus differenziert werden. Vilashini Cooppan unterscheidet etwa Globalisierung als Prozess einer andauernden Dekolonisierung, der die zunehmende Heterogenität der Welt nachzeichnet, von einer Globalisierung, die als ein sich immer mehr ausweitender globaler Kapitalismus in Erscheinung tritt, und deutliche koloniale Züge zeigt (Cooppan, 2005, S. 84f.). Klar ist, dass im Laufe von Globalisierungsprozessen immer komplexere Netzwerke aus nationalen und transnationalen Akteur/innen, Kapital, Arbeit, Anbieter/innen, Konsument/innen, und Märkten sowie NGOs und multilaterale Agenturen entstanden (Loomba et al., 2005, S. 2). Eine postkoloniale Genealogie der Globalisierung übernimmt hier die wichtige Aufgabe, zu verdeutlichen, wie die fortschreitenden Dekolonisierungsprozesse eine globale neoliberale Hegemonie etablierten (Behdad, 2005, S. 63). Die entstehende globale Ordnung ist zerstörerisch und doch können und müssen die entstandenen Strukturen gleichzeitig auch als ermächtigend verstanden werden, wurden im Zuge dessen doch ebenso Chancen für vormals marginalisierte Communities geschaffen (Brennan, 2008, S. 39). In diesem Zusammenhang geht es lediglich darum zu zeigen, dass die Globalisierung, gelesen als eine Fortsetzung des imperialen Projektes, globale Machtverhältnisse transformiert (genauer Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 78ff.). So werden globale (bildungs-)politische Praxen heute einerseits bestimmt durch eine unternehmerische Logik Stichwort wäre hier die Ökonomisierung der Bildung. Andererseits wird ein Blick auf globale Verflechtungen ermöglicht, der durchaus in die Lage versetzen kann, Hegemonien aufzudecken und mithin auch in Bewegung zu versetzen.

Die rasante Geschwindigkeit ökonomischer, kultureller und technologischer Transmissionen sowie die beschleunigte Kapitalbewegung und Mobilität von Waren, lässt ahnen, dass die weltpolitische Situation im ständigen Wandel ist. Manche gehen gar davon aus, dass der Niedergang des Nationalstaatsmodells und der Imperien bevorstehe (Cooppan, 2005, S. 81). Allerdings deuten die aktuellen Entwicklungen in Europa – etwa Brexit und der zunehmende Einfluss rechter Parteien – kaum in Richtung Niedergang von Nationalstaatenmodell und

Nationalismus. Die Globalisierungsforschung allerdings schafft teilweise ein neues Verständnis für kulturelle Prozesse, das homogene eurozentrische Narrative von Entwicklung und Fortschritt hinterfragt, indem der Fokus auf eine soziale und kulturelle Organisation jenseits nationalstaatlicher Grenzbeziehungen gelegt wird. Zudem wird skizziert, wie lokale und globale Perspektiven verflochten gedacht werden können. Bereits in den 1990er Jahren prägte der britische Soziologe Roland Robertson (1998) den Begriff der „Glokalisierung“ und beschrieb damit die Beziehung zwischen dem Lokalen und Globalen als wechselseitige Durchdringung. Demzufolge lässt sich das Globale im Lokalen identifizieren – wie auch ohne das Lokale, das Globale nicht mehr lesbar ist. Homi Bhabha zufolge ermöglichen Hybridität und kultureller Wandel die Artikulierung „globaler oder transnationaler Fiktionen“ (Bhabha, 1994, S. 205), die die anhaltenden Tendenzen zur Homogenisierung und Standardisierung herausfordern. Es wäre interessant hier zu sehen, was dies für Bildungsprozesse bedeuten könnte. Können etwa Bildungsprozesse eine solchermaßen alternative Artikulierung befördern?

Auch Arjun Appadurai beschreibt Globalisierungsprozesse nicht gänzlich negativ. Im Kontrast zum „kulturellen Imperialismus“ würden, so Appadurai (1996, S. 172) spezifische Globalisierungsformen „delokalisierte Transnationen“ ermöglichen, welche die Dominanz einer „Eurochronologie“ (ebd., S. 30) durch Hybridisierungen herausfordern würden.

Verlernen und Postkoloniales Lernen

Pädagogik ist nicht harmlos, weswegen Bildung eine zutiefst politische Angelegenheit darstellt. Wie postkoloniale Studien überzeugend aufzeigen konnten, wurden im Prozess der Kolonisierung lokale Wissensbestände nicht nur disqualifiziert, sondern auch gelöscht. So verschwanden nicht nur hunderte von Sprachen, sondern wurden zudem nicht eurozentrische Welterklärungen und Lebenspraxen vernichtet. Boaventura de Sousa Santos (2016) spricht in diesem Zusammenhang denn auch zu Recht von einem Epistemizid und plädiert für kognitive Gerechtigkeit. Ihm zufolge ist das nach wie vor eurozentrische Denken nichts weiter als ein „abyssal thinking“:

„Modern Western thinking is an abyssal thinking. It consists of a system of visible and invisible distinctions, the invisible ones being the foundation of the visible ones. [...] The division is such that ‘the other side of the line vanishes as reality becomes nonexistent, and is indeed produced as nonexistent. Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being. Whatever is produced as nonexistent is radically excluded because it lies beyond the realm of what the accepted conception of inclusion considers to be its other. What most fundamentally characterizes abyssal thinking is thus the impossibility of the co-presence of the two sides of the line. To the extent that it prevails, this side of the line only prevails by exhausting the field of relevant reality. Beyond it, there is only nonexistence, invisibility, non-dialectical absence“ (Santos, 2007, S. 1).

Doch wäre es sicher zu kurz gefasst, die epistemische Auslöschung und die Schaffung eines „sichtbaren“ versus „unsichtbaren“ Denken zu bestimmen, hat die imperiale Beherrschung doch immer gleichzeitig den Weg geebnet, um lokales/indigenes Wissen zu vereinnahmen. Bereits in Orientalism

(1978) spricht Edward Said von der Vermessung und Archivierung „anderen Wissens“, welches in den europäischen Metropolen verarbeitet wurde. Die Vereinnahmung ermöglichte die Beherrschung der kolonisierten Subjekte und erschuf gleichzeitig den Orient, der als Antagonist zum Okzident bestimmt werden konnte. Wird die Aneignung von Wissen ernst genommen, so wird auch klar, warum postkoloniale Theorien zwangsläufig ein ambivalentes Verhältnis zur Aufklärung haben und nicht eine einfache Abweisung propagieren (siehe hierzu Dhanwan, 2014). Und es ist eben dieses durchweg ambivalente Verhältnis zur Aufklärung, welches beim Nachdenken über Globales Lernen wieder in den Mittelpunkt gerückt werden sollte. Bildungsprozesse nehmen schließlich eine zentrale Position innerhalb von Dekolonisierungsprozessen ein. So muss etwa die Möglichkeit geschaffen werden, dass die, die de facto von Bildung ferngehalten werden, zur politischen Partizipation ermächtigt werden. Spivak (etwa 2012) bestimmt eine hierzu fähige Pädagogik als die „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“. Zweifelsohne wurde Bildung als Instrument der ideologischen Befriedung genutzt und wird dies nach wie vor. Die Missions- und Kolonialschulen haben dabei unter anderem das Ziel verfolgt, nicht nur die Sprachen der Kolonialmächte durchzusetzen, sondern gleichzeitig ein Wissen befördert, das die europäische Vorherrschaft legitimierte. So wurde in Indien ein (modernes) Bildungssystem etabliert, das eine Klasse anglierter Kolonisierter hervorbringen sollte, die als kulturelle Vermittler zwischen den Briten und den Kolonisierten dienen sollten, während gleichzeitig intentional lokale Bildungsinstitutionen und Lehrpläne zerstört wurden (vgl. Masani, 2012, S. 105ff.). Eine Globale Bildung sollte diese schwerwiegende Rolle von Bildung reflektieren und die postulierte Harmlosigkeit und Universalität von Wissen infrage stellen. Das würde bedeuten, die gelernte Vergessenheit anzugreifen und ruft danach die evidente Komplizenschaft von Bildungsinstitutionen mit dem (neo-)kolonialen Projekt aufzuzeigen.

Wenn Spivak als zentrales Moment von Bildung das Re-arrangement von Begehrensstrukturen bestimmt, dann begreift sie Begehren nicht als eine natürliche Kategorie, sondern als sozial hergestellte. Diskurse bringen machtvoll Subjekte mit bestimmten Begehren hervor. Für Jacques Deleuze und Félix Guattari (1977) ist Begehren zudem produktiv zu denken. Es operiert innerhalb von Assemblagen, die sich durch Heterogenität gekennzeichnet zeigen. Begehren ist dabei immer überdeterminiert, d.h. es lässt sich nie auf eine einzige Ursache zurückführen. Es ist aber keineswegs schicksalhaft, wenn eben auch nicht frei bestimmbar. Es ist wichtig zu wissen, dass in Begehrensstrukturen auch gezielt interveniert werden kann – auch wenn der Ausgang der Intervention nie vollkommen voraus sagbar ist (Spivak, 2012). Kurzum: Bildung bringt die Subjekte der Bildung hervor, die durch eine spezifische Begehrensstruktur beschreibbar sind. Wenn wir Bildung als Subjektivierung lesen, dann ist diese ermächtigend und unterwerfend zugleich. Sie produziert und unterwirft die Subjekte. Das Re-arrangieren von Begehren ist mithin der bewusste Umgang mit der Gewalt, die von Erziehungsprozessen ausgeht, dies ist selbstredend weder mittels eines Checklistenprogramms noch von heute auf morgen zu bewerkstelligen.

In Anbetracht einer asymmetrischen Ignoranz, die ein Unwissen der Bevölkerung im globalen Norden vis-à-vis dem

globalen Süden darstellt, das nicht nur verziehen wird, sondern geradezu funktional ist, um die Suprematie des Nordens zu erhalten, muss Globale Bildung dahin zielen, Privilegien zu dekonstruieren. Während klassische Bildungsansätze zum Ziel haben, Informationslücken zu schließen, fokussiert eine postkolonial informierte Pädagogik die durch die kanonische Bildung produzierte Ignoranz. Der Vermittlungsprozess kann in Anbetracht der gewaltvollen historisch gewachsenen sozialen Grenzziehungen nicht einfach so gelingen. Vielmehr müssen Hierarchisierungen, die über rassifizierende Wahrnehmungen hergestellt werden, verdeutlicht werden.

Wenn die Ränder das Zentrum der Lehrmaschinerien betreten und der akademische Kanon herausgefordert wird, dann kann Bewegung im Bildungskomplex wahrgenommen werden (Spivak, 1993). Es ist bei jeder Art von Bildung wichtig, sowohl die Strukturen zu verändern als auch die Inhalte der Wissensvermittlung zu überprüfen.

Spivak zufolge kann eine wirkliche Veränderung der historisch gewordenen globalen Macht- und Herrschaftsstrukturen nur stattfinden, wenn die Bildung auf beiden Seiten der kolonialen Grenzziehung alteriert wird. Dabei reicht es nicht aus, hier und da einen kleinen didaktischen Trick anzuwenden, wie auch eine einfache Artikulation eines Veränderungswunsches keinen Unterschied macht (Spivak, 2008). Notwendig ist eher ein „unsichtbares Ausbessern“:

„Das ist eine andere Möglichkeit eines epistemischen Zugangs, das ist die Schulung der Lehrerin im Weben und unsichtbaren Ausbessern, das ist das Geheimnis einer fortlaufenden pädagogischen Supplementierung“ (Spivak, 2008, S. 47).

Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmbar und die Webenden sind gleichzeitig Arbeitende als auch zu bearbeitender Stoff. Es handelt sich um einen extrem langsamen Prozess. Die Gewalt muss quasi schrittweise mit einem neuen Muster überarbeitet werden. Ein epistemischer Wandel kann nur erreicht werden, wenn sowohl die subalternen Räume als auch die Metropolen ihr Denken dekolonisieren. Spivak (2008) spricht hier von einer transnationalen Bildung und mithin grenzauflösenden Bildung, für die eine ausgesprochen selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien fundamental ist. Ganz im Sinne Antonio Gramscis geht es bei ihr darum, in die Hegemonie zu intervenieren und den Konsens zu brechen. Für eine kritische Globale Bildung scheint uns wichtig, diese im Sinne Spivaks im Zusammenhang mit einer ethischen Haltung, die die grundlegende Infragestellung neokolonialer Strukturen zum Ziel hat, zu skizzieren. Das ist nicht so ganz einfach, denn oft sind die, die Globale Bildung vorantreiben, vermitteln oder an dieser partizipieren, zufrieden mit dem So-wie-es-ist. Sie sind kaum dazu zu motivieren, auch nur kleine Privilegien aufzugeben, wenn dies einher geht mit Veränderungen in der eigenen Lebensführung. Ein notwendiges Verlernen zu initiieren erfordert darum Experimentierfreudigkeit und Räume, die Denkkperimente zulassen.

Die Geisteswissenschaften spielen bei Spivak in einer Tradition von Gramsci und W.E.B. Du Bois dabei eine entscheidende Rolle. Sie ermöglichen es, dass die unmöglichen aber notwendigen Utopien realita gelebt werden (und das nur, um sie wieder verwerfen zu können). Literatur etwa kann das Historische überraschen (Spivak, 2003, S. 55). Vordergründig analysiert Spivak, das, was unter „Globaler Bildung“ firmiert

und bei der wohlmeinende, internationale Nichtregierungsorganisationen eine tragende Rolle spielen. Sie deutet unter anderem auf den damit einhergehenden Avantgardismus der „Eliteakteur/inn/en“ einer internationalen Zivilgesellschaft, die sie als organische Intellektuelle des globalen Kapitalismus beschreibt, und die, Spivak folgend, letztendlich nur eine Feudalität ohne Feudalismus hervorbringen (Spivak, 2012, S. 27). Hier ist Spivak insbesondere kritisch gegenüber den verorteten Privilegien einer neuen Diaspora, die sich auf einer kulturellen Ebene gegen Eurozentrismus positioniert. Subalternität ist in ihren Worten die andere Seite von diasporischer Handlungsmacht. Weswegen sie eher von „Klassenapartheid“ spricht, die in der postkolonialen Welt dafür sorgt, dass nach wie vor ein feudales Bildungssystem regiert. Der größte Bereich der zukünftigen Wählerschaft der Welt, nämlich die Kinder der Armen im ländlichen Raum des globalen Südens werden, Spivak folgend, systematisch daran gehindert Zugang zu intellektueller Arbeit zu erhalten. Ihre Körper werden darauf vorbereitet den herrschenden Klassen zu dienen. Die einzige Waffe, die sie für den Kampf um Gerechtigkeit einsetzen können, wird ihnen kontinuierlich genommen, und so wissen sie nicht, dass es Strukturen gibt, die ihnen dienen müssen – und nicht umgekehrt. Als Teil eines Nationalstaates, der sie nicht als Zugehörige bestimmt, bleiben die Subalternen unvorbereitet für den öffentlichen Raum. Die wichtigste Aufgabe der Dekolonisierung bleibt es deswegen, Subalternität in die Krise zu versetzen. Doch nur Armutsbekämpfung und Informationsvermittlung garantiert eben keine Desubalternisierung. Die tiefen Machtasymmetrien können weder durch eine Reorganisation von Einkommen und Wohlstand gerichtet werden, noch können die Subalternen über Programme des Globalen Lernens hegemonial werden. Die Beziehung zwischen ökonomischer und politischer Ermächtigung bleibt diskontinuierlich: formalisierte demokratische Rechte ermöglichen den Marginalisierten nicht automatisch mehr Möglichkeiten, so wie ökonomisches Empowerment sich nicht in Desubalternisierung übersetzt.

Diesen Gedankengang ergänzend, wäre auch Judith Butler zuzustimmen, wenn sie schreibt, dass die Kritik das Mittel der Bildung ist, welches wir institutionalisiert wissen wollen (Butler, 2012, S. 18). Der Kampf um Bedeutung wird dabei bekanntlich in der Zivilgesellschaft ausgefochten und Bildungsinstitutionen bilden eben einen wichtigen Bereich derselben.

Strategien und Angebote Globalen Lernens unter der Lupe

Betrachten wir konkrete aktuelle Auseinandersetzungen mit Globalem Lernen in Deutschland und Österreich am Beispiel von Strategien und Bildungsangeboten, wird schnell deutlich, dass der Einbezug der historischen und gegenwärtigen Folgen (neo-)kolonialer Herrschaft in den Auseinandersetzungen nur eine untergeordnete Rolle einnehmen. 2009 wurde in Österreich eine Strategie zum Globalen Lernen im österreichischen Bildungssystem entwickelt, in der wir lesen, dass mit zunehmenden Flexibilisierungszwängen im Arbeitsleben, rasant wachsenden Mobilitätsanforderungen, Integrationsanforderungen in einer multikulturellen Gesellschaft etc. eine wesentliche Aufgabe von Bildung nun darin bestehe, Menschen zu

befähigen, die Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen (Strategiegruppe Globales Lernen, 2009, S. 7). Zwar bleibt die „strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen“ (ebd., S. 8) nicht unerwähnt, diese wichtige Dimension spiegelt sich dann aber letztlich weder in den didaktischen Überlegungen, noch in den Zielen wieder, in denen es vor allem darum geht, imperiale Subjekte des Westens von ihrer „Unsicherheit, Nicht-Wissen und [dem] Risiko von Orientierungslosigkeit“ zu befreien und bei ihnen eine solidarische Handlungskompetenz auszubilden (ebd., S. 9). Überlegungen dazu, wie es möglich sein könnte, die eigene hegemoniale Position in Frage zu stellen, Bildung und Handlungsmacht über den Westen hinaus, auch in den Teilen der Welt zu erkennen, die gegenwärtig im Kontext Globalen Lernens als „entwicklungsbedürftig“ markiert werden, nehmen in den vorhandenen Konzepten keinen und wenn, dann einen marginalen Raum ein.

Selbst bei den Versuchen, im Kontext Globalen Lernens im Westen zumindest migrantische Stimmen mit zu berücksichtigen wenn schon die Positionen derjenigen, die direkt von globaler struktureller Gewalt betroffen sind, ignoriert werden wird nicht versäumt sich zu fragen, welche „Gefahren darin stecken“, wenn Migrant/inn/en Bildungsangebote zum Globalen Lernen machen und die ängstliche Anforderung zu stellen, dass diese Angebote dann aber auch den „Ansprüchen Globalen Lernens“ zu genügen hätten und auf „keinen Fall Parallelstrukturen“ entstehen dürften (Eine Welt Netzwerk, 2016, S. 16). Sowohl die legitimen Ansprüche als auch die als legitim geltende Strukturen werden dabei von hegemonialen Positionen heraus festgelegt.

Angebote zum Globalen Lernen, welches mit entwicklungspolitischen Bestrebungen Hand in Hand geht, schließen im Duktus an die koloniale Zivilisierungsmission an. So ist eine immer wieder reproduzierte Legitimationslegende die „europäische Hand, die dem Rest der Welt hilft sich selber zu helfen“. Das damit einhergehende Narrativ wirkt bis heute und spiegelt sich auch in zahlreichen Modulen Globalen Lernens und beispielsweise in der Darstellung der ehemals kolonisierten Welt auf Spendenplakaten. An Weiße Adressat/inn/en gerichtet, wird mit Abbildungen von Kindern in ländlichen, verarmten Gegenden und Slogans wie: „Wir schließen Bildungslücken“ geworben, wobei Letzterer durch die Kindermithilfe zusätzlich mit einem Bild kombiniert wurde, welches den gesamten afrikanischen Kontinent als schwarze „Bildungslücke“ in einer ansonsten aus weißen Legosteinen bestehenden Umgebung visualisiert (Heinemann, 2014, S. 90ff.). Die Idee der armen, ungebildeten postkolonialen Subjekte wird dabei in immer neuen Bildern den vermögenden, gebildeten und modernen Menschen im Westen entgegengesetzt.

Globales Lernen könnte hier ansetzen und das hegemoniale Narrativ gegen den Strich lesen. So müssten, was häufig auch getan wird, die Notlagen historisiert und die neo-kolonialistischen Wirtschaftsstrukturen reflektiert werden. Es geht dabei vor allem darum, das „Unerzählte“ erzählbar zu machen. Es ist beispielsweise bekannt, dass jährlich viele Millionen Euros in eine Form der Entwicklungshilfe fließen, die nicht die neo-kolonialen Strukturen angreift, sondern stattdessen einer fortwährenden Re-Kolonialisierung in die Hände spielt. Ähn-

lich stabilisieren auch Angebote Globalen Lernens die postkolonialen Herrschaftsverhältnisse, wenn sie nicht konsequent daraufhin ausgelegt sind, die eigene privilegierte Position im globalen Kontext zu hinterfragen und zu dekonstruieren, auch denen Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung zu ermöglichen, über die etwas gelernt werden soll und gleichzeitig im Blick zu behalten, dass es notwendig ist auch von ihnen zu lernen, wenn globales Lernen wirklich und tatsächlich zum Ziel hat, eine gerechte und friedliche Weltgesellschaft durch eine Weltbürger/innen/bildung (Eine Welt Netzwerk, 2016, S. 6f.) zu erreichen. Freilich wäre hier noch zu diskutieren, wer von dieser Art von Kosmopolitismus profitiert, und ob es nicht wieder so ist und bleibt, dass die wohlmeinenden Bürger/-innen Europas davon profitieren, weil ihr Humanismus Möglichkeiten findet sich zu entfalten, während der globale Süden ein weiteres Mal in die Handlungsunfähigkeit hineingelesen wird.

Dies verbindet sich mit einer Menschenrechtspolitik – die sich in einer Menschenrechtspädagogik spiegelt, die ausschließlich den globalen Süden in den Blick nimmt. Die Welt wird gewissermaßen in zwei Felder unterteilt: einerseits das Feld derer, die Rechte zu formulieren und zu vergeben scheinen (globaler Norden); andererseits das Feld derjenigen, denen Rechte, Demokratie und Freiheit gebracht werden müssen (globaler Süden). Spivak zufolge geht es nun darum, die Idee der Zuteilung von Rechten herauszufordern, indem diese kritisch hinterfragt wird. Letztlich handelt es sich um eine Spielart des Sozialdarwinismus, nachdem die, die als Opfer markiert werden, wahrgenommen werden, als seien sie weder dazu in der Lage, sich selbst zu helfen, noch eigenständig zu regieren (Spivak, 2004, S. 524). Die Distanz zwischen jenen, so Spivak, die Rechte zuteilen, und jenen, die als Empfänger/-innen von Rechten gelesen werden, verharrt unter dem Vorzeichen historischer Gewalt (ebd., S. 549).

Im Menschenrechtskonzept findet sich mithin nicht nur ein spezifischer Rechtsanspruch, sondern auch die Forderung, das Unrecht zu richten. Dass der Westen sich zumeist unreflektiert berufen fühlt, das Unrecht im globalen Süden anzuklagen, stellt eine erstaunliche Umkehrung der Geschichte dar – schließlich war es der globale Norden, der Territorien annektierte, Rohstoffe ausbeutete und die Bevölkerungen der kolonisierten Länder über Jahrhunderte unterwarf (vgl. auch Kapur, 2006). Es ist insoweit politisch klug und pädagogisch notwendig, die historische Amnesie zu hinterfragen, so dass nicht immer wieder die Annahme der kolonialen Zivilisierungsmission verstärkt wird, dass eine Intervention in die postkolonialen Länder als ein ethischer Akt zu verstehen sei.

Fazit: Erfahrungen, Ahnungen und Transformationen

„Erfahrung ist immer eine Fiktion, etwas Selbstfabriziertes, das es vorher nicht gab und das es dann plötzlich gibt. Darin liegt das schwierige Verhältnis zur Wahrheit, die Weise, in der sie in eine Erfahrung eingeschlossen ist, die mit ihr nicht verbunden ist und sie bis zu einem gewissen Punkt zerstört“ (Foucault, 1996, S. 31).

Erfahrung ist etwas, aus dem wir verändert hervorgehen (ebd., S. 24). Erfahrungen prägen uns nicht nur, sie bringen uns hervor. Dies bedeutet, dass die Rekonstruktion der Erfah-

rungen immer irreführend ist, weil sie eigentlich von einem anderen Subjekt erzählt wird als demjenigen, welches die Erfahrung gemacht hat. Um der Monotonie bei der Beschreibung der Infamie zu entkommen, verweist Foucault auf den „Modus der Disparatheit“, der die Beziehung zwischen den „Infamen“ und den „Herrlichen“ bestimmt. Die Marginalisierten müssen flehen, während die, die hegemoniale Positionen innehaben, dieses Flehen hören oder auch nicht. Soziale Gerechtigkeit ist nie vollkommen erreichbar, und unterschiedliche soziale Gruppen haben durchaus differente Vorstellungen darüber, was als gerecht zu bezeichnen ist. Gerechtigkeit und die Positionierung vis-à-vis Gerechtigkeit steht dabei in einer spannenden Beziehung zu Erfahrung.

Im Kontext von Globalem Lernen spielen Erfahrungen eine wichtige Rolle. Die Menschen – insbesondere Kinder und Jugendliche – sollen erfahren, wie es den ‚armen Menschen im Süden‘ geht; wie diese für ihr Überleben arbeiten müssen; wie sie ausgebeutet werden und dass es ihnen an allem fehlt. Selten wird dagegen ein Blick auf alternative Wissensproduktionen gelenkt und die Kontinuität der Gewalt, die von Europa ausgeht, thematisiert. Supplementieren wir die Paradigmen des Globalen Lernens mit denen der postkolonialen Theorie, so ergibt sich eine pädagogische Zielsetzung, die den globalen Süden nicht zum Objekt degradiert, welches der Hilfe Europas bedarf, sondern dann geht es darum, ganz im Sinne Spivaks, das Skript einer imperialistischen Erziehung anzugreifen und „Epistemologien des Südens“ (Santos, 2016) Raum zu geben.

Literatur

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Brennan, T. (2005). The Economic Image-Function of the Periphery. In A. Loomba, S. Kaul, M. Bunzl, A. Burton, & J. Esty (Hrsg.), *Postcolonial Studies and Beyond*. (S. 101–124). Durham: Duke University Press.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Bielefeld: transcript.
- Cooppan, V. (2005). The Ruins of Empire: the National and Global Politics of America's Return to Rome. In A. Loomba, S. Kaul, M. Bunzl, A. Burton, & J. Esty (Hrsg.), *Postcolonial Studies and Beyond*. (S. 80–100). Durham: Duke University Press.
- Deleuze, J. & Guattari, F. (1977). *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dhawan, N. (Hrsg.) (2014). *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen: Barbara Budrich.
- Éducation 21 (Hrsg.). *Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Zugegriffen am: 05.07.2016, http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/pages/GR/GR_Gg.php.
- Eine Welt Netzwerk e.V.: WeltweitWissen 2016, *Tagungsdokumentation*, Zugegriffen am: 05.07.2016, <http://www.globaleslernen.de/de/node/12186>.
- Foucault, M. (1991). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Berlin: Merve.
- Gikandi, S. (2005). Globalization and the Claims of Postcoloniality. In G. Desai & S. Nair (Hrsg.), *Postcolonialisms: An Anthology of Cultural Theory and Criticism*. (S. 608–634). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit ‚Migrationshintergrund‘*. Bielefeld: transcript.
- Kapur, R. (2006). Human Rights in the 21st Century: Taking a Walk on the Dark Side. *Sydney Law Review*, (28)4, 665–687.
- Loomba, A., Kaul, S., Bunzl, M., Burton, A. & Esty, J. (2005). Beyond What? An Introduction. In dies. (Hrsg.), *Postcolonial Studies and Beyond*. (S. 1–39). Durham: Duke University Press.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit, In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*. New York/London: Routledge.
- Strategiegruppe Globales Lernen (2009). *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem*, zugegriffen am: 05.07.2016, http://www.baobab.at/images/doku/strategieglobaleslernen_dezember_2009.pdf.
- Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline*. Calcutta/New Delhi: Seagull.
- Spivak, G. C. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 523–581.
- Spivak, G. C. (2008). *Other Asias*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Dr. Maria do Mar Castro Varela,

Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Postkoloniale Theorie, Gender und Queer Studies, Kritische Migrations- und Fluchtforschung und Critical Education. Zurzeit ist sie Senior Fellow am Institut für die Wissenschaften von Menschen in Wien.

Dr. Alisha M.B. Heinemann,

Diplom-Pädagogin, hat in der Erwachsenenbildungswissenschaft promoviert und arbeitet aktuell als Post-doc Universitätsassistentin im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache, Literalitäts- und Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung sowie kritische Migrationsforschung.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Magdalena Buddeberg

Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 54, 2014, 254 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3173-7
E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8173-2

Die Implementation und der Transfer von Bildung für nachhaltige Entwicklung sind das Ziel zahlreicher bildungsadministrativer Maßnahmen. Anhand eines triangulativen Vorgehens – bestehend aus quantitativen Befragungen und qualitativen Experteninterviews – wird in dieser Studie untersucht, inwieweit schulische Akteure für diese Innovation erreicht werden konnten und auf welche Weise der Bildungsauftrag an den Schulen umgesetzt wird. Dabei wird herausgearbeitet, welche Bedingungen und Möglichkeiten zur Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung bestehen und welche weiterführenden bildungsadministrativen Maßnahmen den Transfer auf weitere Schulen unterstützen können. Die Ergebnisse zeigen Möglichkeiten, Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht zu integrieren, auf. Es bedarf jedoch weiterer Unterstützung von bildungsadministrativer Seite, um den Weg von der vereinzelt Einbindung nachhaltigkeitsrelevanter Themen in wenigen Unterrichtsfächern hin zu einer ganzheitlichen Umsetzung des Bildungsauftrags zu ebnet.



www.waxmann.com