

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

4'19

**Global Citizenship  
Education:  
Problemvorgaben und  
Herausforderungen**

- The West and the Rest? Zur postkolonialen Kritik an GCE
- GCE und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung
- ‚Epistemologische Vielfalt‘ und GCE
- Global imaginaries: re-thinking possibilities for GCE



**WAXMANN**

Die Theorie und Praxis weltbürgerlicher Erziehung und Bildung (in der internationalen Debatte: Global Citizenship Education, hiernach: GCE) sieht sich in den letzten Jahren verstärkt mit einer Reihe von politischen und pädagogischen Herausforderungen und Kritiken konfrontiert. So stehen z.B. die in vielen Konzeptionen einer GCE vertretenen kosmopolitischen Idealvorstellungen offensichtlich in scharfem Kontrast zu erstarkenden kommunitären und national-patriotischen Orientierungen und Gefühlslagen. GCE scheint entsprechend, so die Kritik, auf politischen und ethischen Orientierungen zu basieren, die zurzeit nur von einer kleinen kosmopolitisch gesinnten Elite geteilt werden, die als privilegierte ‚frequent travellers‘ ihren Anteil an der Reproduktion globaler Ungerechtigkeiten und Herrschaftsverhältnisse nicht hinreichend reflektieren. Darüber hinaus operieren kontemporäre Ansätze der GCE, so eine weitere einflussreiche Kritik, mit Prämissen und Leitvorstellungen, die als Ausdruck obsoleter eurozentristisch verkürzter und latent neokolonialer epistemischer und moralischer Vorgaben zu gelten haben. So steht zwar außer Frage, dass viele der aktuellen politischen Konflikte in und außerhalb liberaler Demokratien auch als Resultat und Kollateralschaden einer entgrenzten Globalisierung zu interpretieren sind. Zugleich scheinen je-

doch auch die Theorie und Praxis der GCE – als eine ethische, politische und pädagogische Antwort auf unterschiedliche Facetten von Globalisierungsprozessen – selbst von den Spannungen und Konflikten durchdrungen zu sein, die sie zu bearbeiten vorgeben.

In diesem Themenschwerpunkt werden in Auseinandersetzung mit einigen der wichtigsten Kritiken und Kontroversen aktuelle Herausforderungen und Problemvorgaben einer weltbürgerlichen Erziehung und Bildung diskutiert und Konzeptionen der GCE auf den Prüfstand gestellt.

Den Anfang macht *Johannes Drerup* mit einer Verteidigung einer universalistischen Konzeption von GCE gegen eine der zentralen Kritiken, die unter anderem im Rahmen von postkolonialen Theorieansätzen vorgebracht wurde. Diese Kritik moniert, dass GCE von genuin ‚westlichen Werten‘ ausgeht (z. B. in der Form einer Menschenrechtsbildung und -erziehung oder von Konzeptionen der Rationalität oder des Selbst), die weder universell akzeptiert seien, noch universelle Geltung beanspruchen könnten und daher illegitimer Weise Angehörigen nicht westlicher Kulturen und Gesellschaften pädagogisch aufoktroiiert würden.

*Phillip D. Th. Knobloch* setzt sich mit der Frage auseinander, wann und warum der Vorwurf des Eurozentrismus

berechtigt und sinnvoll ist und welche Möglichkeiten es gibt, eurozentrische Sichtweisen im Bereich GCE zu überwinden. Unter Rückgriff auf dekoloniale Theorien aus dem Globalen Süden werden exemplarisch an einem GCE-Konzept der UNESCO Möglichkeiten epistemischer Dekolonialisierung aufgezeigt.

*Kai Hosthemke* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dezidiert epistemologisch justierten Kritiken an GCE und mit in diesem Kontext häufig erhobenen Forderungen nach Berücksichtigung epistemologischer Vielfalt. Im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit der Debatte über die epistemologischen Grundlagen von GCE versucht er plausibel zu machen, dass GCE sich nur auf Basis eines eindeutigen, allgemeingültigen und universalistischen Wissensverständnisses angemessen begründen lässt, welches erlaubt, Wissen von Nichtwissen und Wissenschaft von Aberglauben zu unterscheiden.

*Oakleigh Welply* entwickelt im Anschluss an Ricoeurs Arbeiten zur politischen Rolle von Imaginationen einen Vorschlag dafür, wie mit den Spannungen, die Konzeptionen von GCE inhärent sind, angemessen theoretisch und praktisch umgegangen werden könnte.

*Johannes Drerup, Phillip D. Th. Knobloch & Christian Brüggemann*  
Dezember 2019  
doi.org/10.31244/zep.2019.04.01

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

### Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

### Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich),  
Jana Costa (Rezensionen),  
Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,  
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

**Begründet von:** Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

**Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

**Titelbild:** Stockvektor-Nummer: 1348287332; <https://www.shutterstock.com>

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

4'19

- Themen 4 **Johannes Drerup**  
The West and the Rest?  
Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education
- 12 **Phillip D. Th. Knobloch**  
Global Citizenship Education und die Herausforderung  
epistemischer Dekolonialisierung
- 19 **Kai Horsthemke**  
'Epistemologische Vielfalt' und Global Citizenship Education
- 27 **Oakleigh Welply**  
Globale imaginaries: re-thinking possibilities for GCE
- VIE 34 camp for [future].  
'What do we want? Climate justice!  
When do we want it? Now!'
- 35 17 Ziele: SDG-Fortbildung für Lehrkräfte in Bremen
- 36 Rezensionen
- 39 Schlaglichter

Johannes Drerup

## The West and the Rest? Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag verteidige ich eine universalistische Konzeption der Global Citizenship Education (GCE) gegen eine der zentralen Kritiken, die unter anderem im Rahmen von postkolonialen Theorieansätzen vorgebracht wurde. Diese Kritik moniert, dass GCE von genuin ‚westlichen Werten‘ ausgeht (z. B. in der Form einer Menschenrechtsbildung und -erziehung oder von Konzeptionen der Rationalität oder des Selbst), die weder universell akzeptiert seien, noch universelle Geltung beanspruchen könnten und daher illegitimer Weise Angehörigen nicht westlicher Kulturen und Gesellschaften pädagogisch aufoktroiert würden. Gemäß dieser Kritik repräsentiert GCE nur eine weitere Variante von pädagogisch ambitionierten Rechtfertigungen eines hegemonialen und ungerechten globalen Regimes in der Tradition des westlichen Kolonialismus und Imperialismus.

**Schlüsselworte:** *Global Citizenship Education, postkoloniale Theorie, Universalismus*

### Abstract

This contribution develops a defense of a universalist conception of Global Citizenship Education (GCE) against one of its most central critiques. This critique argues that GCE is based on genuinely ‘Western values’ (e. g., in the form of a conception of human rights or conceptions of rationality or the self), which are neither universally accepted nor universally valid and therefore unjustly forced on members of non-Western cultures and societies. GCE, according to this critique, is assumed to be another version of the educational justification of a hegemonic and unjust global regime in the tradition of Western colonialism and imperialism.

**Keywords:** *Global Citizenship Education, postcolonial theory, universalism*

### Einleitung

Zu den klassischen Kritiken an Konzeptionen einer weltbürgerlichen Erziehung und Bildung (in der internationalen Debatte: Global Citizenship Education; kurz: GCE) gehört der Vorwurf, dass sie auf eine arbiträre Extrapolation genuin ‚westlicher Werte‘ auf andere gesellschaftliche und kulturelle Kontexte hinauslaufen und als pseudo-universalistischer Ausdruck neokolonialer und -imperialer pädagogischer und politischer Ambitionen zu kritisieren seien. Eine gewisse Plausibilität erhält diese Kritik durch das historische Faktum, dass sowohl Kolonialismus als auch Imperialismus in vielen Fällen mit Rekurs auf pädagogische und paternalistische Rechtfertigungsmuster begründet wurden.<sup>1</sup> Den Kolonisierten wurde z. B. von liberalen Denkern wie James und John Stuart Mill unterstellt, unfähig zu sein, sich selbst zu bestimmen. Sie seien deshalb auch zu ihrem eigenen Wohl auf die advokatorisch-benevolente Repräsentation durch Kolonisatoren angewiesen. Wie Kinder, so die gängige paternalistische Metaphorik, müssten sie erzo-gen, gebildet und auch diszipliniert werden, um am Ende eines Tages auch als autonome und selbstbestimmungsfähige Menschen ihr Leben führen zu können (z. B. McCarthy, 2009; Arneil, 2012). ‚Westliche Bildung‘ und ‚westliche Kultur‘ rechtfertigen die Superiorität des kolonialen und imperialen Projekts. Diese Form der Rechtfertigung und die entsprechende metaphorische Rahmung des Verhältnisses von Kolonisatoren und Kolonisierten wurde bis ins 20. Jahrhundert hinein genutzt und ist auch in der heutigen postkolonialen Welt noch von Relevanz (Hobson, 2017; Barnett, 2017; Liebel, 2017). Superioritätsansprüche werden heute jedoch häufig weniger direkt durch rassistische Vorurteile gerechtfertigt, sondern eher mit Hilfe der Konstruktion von kulturellen, epistemischen und pädagogischen Differenzen. Die richtige Form der Erziehung und der Bildung und die richtige Kindheit sind in dieser politischen Denkökonomie westliche Formen der Erziehung und Bildung und westliche Vorstellungen von Kindheit. Kolonialismus und Imperialismus<sup>2</sup> verstanden sich entsprechend in vielen Fällen auch als in weitem Sinne genuin

pädagogische Projekte und nutzen für ihre Zielvorgaben (Formen der Beschulung, Schulorganisation etc.) und deren Rechtfertigung tradierte pädagogische Metaphoriken.

Man kann und sollte also durchaus skeptisch sein gegenüber kontemporären Konzeptionen der Erziehung und Bildung, die, wie Global Citizenship Education (GCE), für sich in Anspruch nehmen, das Ensemble von Fähigkeiten, Dispositionen und Wissen zu vermitteln, damit Kinder ‚Weltbürgerinnen‘ bzw. ‚Weltbürger‘ werden können. Die Vermutung liegt nahe, dass im Namen von GCE eine neue Variante des westlichen pädagogischen Imperialismus gefördert wird, die dem Rest der Welt aufoktroiert werden soll.

In diesem Beitrag verteidige ich eine universalistische Konzeption der Global Citizenship Education gegen eine der zentralen Kritiken, die unter anderem im Rahmen von postkolonialen Theorieansätzen<sup>3</sup> vorgebracht wurde. Diese Kritik moniert, dass GCE von genuin ‚westlichen Werten‘ ausgeht (z. B. in der Form einer Menschenrechtsbildung und -erziehung oder von Konzeptionen der Rationalität oder des Selbst), die weder universell akzeptiert sind, noch universelle Geltung beanspruchen können und daher Angehörigen nicht westlicher Kulturen und Gesellschaften illegitimer Weise pädagogisch aufgezwungen werden. Gemäß dieser Kritik stellt GCE nur eine weitere Variante von pädagogisch ambitionierten Rechtfertigungen eines hegemonialen und ungerechten globalen Regimes dar, die in der Tradition des westlichen Kolonialismus stehen. Meine Kritik dieser Kritik geht davon aus, dass postkoloniale Theorieperspektiven unbedingt notwendig und relevant sind für eine (selbst-)kritische Konzeption der GCE. Zugleich kann und sollte jedoch, so meine Argumentation, eine solche Konzeption auf die Begründung universalistischer Prinzipien und universaler Geltungsansprüche nicht verzichten.

### **Global Citizenship Education: Grundzüge einer universalistischen Konzeption**

GCE kann im weitesten Sinne verstanden werden als eine pädagogische Form der Reaktion auf und des Umgangs mit unterschiedlichen moralischen, ökonomischen, kulturellen, spirituellen und ökologischen Dimensionen von Globalisierung. Der Terminus GCE ist hoch umstritten. Als Regenschirmbegriff (*umbrella term*)<sup>4</sup> umfasst er, unter anderem, Ansätze der politischen Bildung, der Demokratieerziehung und der Menschenrechtsbildung, der Friedenserziehung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des inter- und transkulturellen Lernens. Unterschiedliche Konzeptionen von GCE können diese oder auch andere Elemente jeweils unterschiedlich gewichten und interpretieren (Oxley & Morris, 2013). In vielen Fällen gibt es zudem Überschneidungen zwischen eher national orientierten Formen der Demokratieerziehung in pluralistischen Gesellschaften und transnational orientierten Konzeptionen der GCE (de Ruyter & Spiecker, 2008). GCE wird in unterschiedlichen Varianten propagiert von Regierungen, internationalen Organisationen (UNESCO etc.) in formalen (Schulen, Lehrerbildung etc.) und eher informellen Settings (Jugendarbeit, street work). Wichtig ist es in diesem Zusammenhang zu sehen, dass GCE üblicherweise als eine auf regulativen Idealen basierende pädagogische, ethische, politische,

rechtliche und soziokulturelle Leitidee verstanden wird und werden muss, da es so etwas wie eine globale Staatsbürgerschaft streng genommen heute noch nicht gibt (insbesondere ohne hinreichend durchsetzungsfähige supranationale Organisationen oder einen Weltstaat, der z. B. die Menschenrechte überall auf dem Planeten durchsetzen könnte).

Die Konzeption von GCE, die im Folgenden diskutiert und verteidigt werden soll, basiert auf der bildungstheoretischen Idee einer Verknüpfung des Lokalen und des Alltäglichen mit dem Globalen und dem Universalen (Gaudelli, 2016). Typische Themen von GCE können z. B. anhand von alltäglichen Konsumgütern wie einer Jeans oder auch einer Tomate (Hendriks, 2018) erläutert und diskutiert werden. So lässt sich z. B. fragen, unter welchen Bedingungen die Tomate produziert wurde und wie die Jeans in den Discounter um die Ecke gekommen ist. Durch Nachdenken über die internationalen Lieferketten und die ungleichen Arbeitsbedingungen, welche in der Produktion von Tomaten relevant sind, werden die Adressaten aufgefordert, ihre ortsgebundene alltägliche Perspektive zu transzendieren und die globale Dimension ihrer Existenz mit der lokalen Dimension reflexiv zu verknüpfen. Eine kritische Reflexion von Alltagsüberzeugungen im Lichte von Prinzipien höherer Ordnung und die Transzendierung und Transformation dieser Überzeugungen über die Vermittlung von Wissen und Bewusstsein für globale Interdependenzen sind ein zentraler Aspekt von GCE. Nach Gaudelli (2016, S. 163) zielt GCE als eine Form *der Transzendierung des Alltäglichen* auf die Kultivierung und Förderung von intelligenten Gewohnheiten ab, deren wichtigste Charakteristik er wie folgt umschreibt: „The habit that GCE aims to encourage is simply mindfulness about how the world is present in all material and relational interactions, a habitual way of thinking that actively works away from the way we tend to see ourselves in the world and towards the way that we need to perceive ourselves: from isolated to integrated, disconnected to interconnected and separated to inseparable“ (ebd.).

Als eine Transfiguration und Transformation von Selbst-, Welt und Sozialverhältnissen in unterschiedlichen Dimensionen (ethisch, politisch, ökonomisch, ästhetisch etc.), über welche potentiell unlimitierte Verknüpfungen zwischen Alltäglichem und Universellen gefasst und integriert werden, stellt GCE ein regulatives Bildungs- und Erziehungsideal dar. Als eine Form der Allgemein- und Grundbildung<sup>5</sup> in und für eine zunehmend global integrierte Welt umfasst GCE eine Reihe von spezifischeren Erziehungs- und Bildungszielen, die von der Leitidee ausgehen, das Lokale und das Globale miteinander zu verbinden (und vice versa), durch die Förderung von:

1. einem Bewusstsein für und kritischer Reflektion von globalen ökonomischen, kulturellen und politischen Interdependenzen, der historischen Genese von globalen Ungleichheiten (z. B. über Kolonial- und Globalgeschichte) und der Kritik und Kontextualisierung von fragwürdigen universalistischen Geltungsansprüchen (z. B. einseitige Konzeptionen der ‚Entwicklung‘ und des ‚Fortschritts‘);
2. der Differenzierung und Erweiterung von kognitiven und ethischen Referenz- und Bedeutungshorizonten und der Reflexion darüber, wie die eigene Position und Ortsgebundenheit die Art und Weise beeinflusst, wie man die

Welt sieht, um so personale Autonomie (d. h. in zentraler Hinsicht die Fähigkeit zu kritischer Selbstreflektion) und politische Autonomie (d. h. vor allem die Fähigkeit zu informierter Partizipation in einer entstehenden globalen Öffentlichkeit)<sup>6</sup> zu ermöglichen;

3. von Wissen über und Verständnis für die im stetigen Wandel begriffenen ‚Kulturen‘, Traditionen, lokalen Perspektiven, und Entwicklungen der internationalen Politik auch im Gefüge supranationaler Institutionen;
4. von kosmopolitischen und liberal-demokratischen Einstellungen und Tugenden, wie z. B. ‚open-mindedness‘, Akzeptanz oder (zumindest) Toleranz für unterschiedliche Aspekte von ‚Diversität‘, die für transnationale Formen der Partizipation und Kooperation notwendig sind;
5. von Verständnis und Akzeptanz basaler, universell gültiger rechtlicher, moralischer und politischer Prinzipien, insbesondere der Menschenrechte (z. B. Brumlik, 2016);
6. sowie von universellen Formen der Identifizierung und der Identität als Weltbürger/innen, welche partikuläre Identitäten transzendieren, jedoch nicht notwendigerweise mit diesen inkompatibel sind (z. B. Formen der europäischen Identität, Fukuyama, 2018).

Global citizenship education als pädagogisches Projekt umfasst moralische, politische, rechtliche, kulturelle, ökonomische, spirituelle und ökologische Dimensionen. Es ist zudem sinnvoll davon auszugehen, dass GCE weder notwendig an ein spezifisches Unterrichtsfach (z. B. in öffentlichen Schulen) gebunden ist und entsprechend durch sehr unterschiedliche Mittel in der Praxis umgesetzt werden kann (z. B. durch eine Erweiterung des Kanons), noch auf ein spezifisches Set von Praktiken reduziert werden kann (Sant et al., 2018, S. 27). Dies hat zugleich jedoch nicht die relativistische Implikation, dass ein ‚korrekter‘ und ‚richtiger‘ Ansatz von GCE sich nicht begründen und praktizieren ließe (ebd.). Natürlich lassen sich angemessenere und weniger angemessene Ansätze von GCE unterscheiden, so wie auch die Werte und Prinzipien, auf denen unterschiedliche Konzeptionen basieren, als mehr oder weniger gültig und verbindlich ausgewiesen werden können. Die von mir im Folgenden vertretene Konzeption von GCE weist eine starke kosmopolitische Orientierung auf in dem Sinne, dass sie auf vier unterschiedlichen Typen von Universalismus aufbaut:

1. *Moralischer und rechtlicher Universalismus*: GCE basiert wesentlich auf einer Konzeption der Menschenrechtsbildung und auf der Anerkennung der normativen Geltung von Menschenrechten, so wie sie in der ‚Universal Declaration of Human Rights‘ und in der ‚Convention on the Rights of the Child‘ festgelegt wurden (Gaudelli, 2016).
2. *Pädagogischer Universalismus*: GCE basiert darüber hinaus auf einer Konzeption von Bildung und Erziehung, die davon ausgeht, dass das Ideal der kritischen Reflexion, Transzendierung und Transformation von Selbst-, Welt- und Sozialverhältnissen einen universell gültigen pädagogischen Standard darstellt. Eine solche autonomiebasierte Konzeption ist inkompatibel mit stark partikularistischen und kommunitaristischen Konzeptionen der Erziehung und Bildung.

3. *Politischer Universalismus*: GCE fußt auf einer Konzeption der transnationalen Demokratieerziehung und politischen Bildung (Culp, 2018/2019), die davon ausgeht, dass demokratische Selbstbestimmung ein fundamentales Menschenrecht ist, personale und politische Autonomie koordinierte und universell gültige pädagogische und politische Ziele sind und eine zunehmende politische und nicht nur funktionale Integration (jenseits des Nationalstaats in Richtung einer globalen Demokratie) längerfristig für die Einrichtung einer gerechteren globalen Ordnung notwendig sein wird (hierzu: Held, 1995). Diese Konzeption ist entsprechend ausgerichtet auf die Identifikation mit einer in Entstehung begriffenen transnationalen politischen Gemeinschaft und nicht kompatibel mit Formen der Demokratieerziehung, die alleine auf den nationalen und lokalen Kontext bezogen sind.
4. *Epistemologischer Universalismus*: GCE geht von der Annahme aus, dass eine Pluralität von Perspektiven, Wissensformen und Formen des Wissenserwerbs kompatibel und in eine universelle und transkulturelle Epistemologie integrierbar ist. Eine solche Epistemologie geht von einer evolutionär entstandenen und in Grenzen veränderbaren menschlichen Natur und der Existenz einer geteilten bzw. zumindest (mit-)teilbaren objektiven Realität aus, die prinzipiell für jeden Menschen zugänglich ist. Dieser epistemologische Universalismus ist inkompatibel mit radikalen Versionen des Konstruktivismus, Relativismus und Antirealismus und epistemologischen Ansätzen, die davon ausgehen, Epistemologie sei ein essentiell politisches Unternehmen, welches *notwendig* und vollends durch seine Einbettung in Machtstrukturen und -diskurse determiniert ist. Er geht dagegen von der generellen Kompatibilität menschlicher Erfahrung aus (Conrad, 2016, S. 198) und ist somit nicht vereinbar mit Annahmen einer ‚radikalen epistemischen Differenz‘, die davon ausgeht, dass es aus ‚kulturellen‘ oder anderen Gründen grundsätzlich unmöglich sei ‚den Anderen‘ zu verstehen. Diese Unvereinbarkeit gilt auch für Konzeptionen, die einen radikal unterschiedlichen epistemischen ‚Anderen‘ postulieren und annehmen, dass sich die epistemischen Fähigkeiten von Menschen je nach Traditionen oder Kulturen, in denen sie aufgewachsen oder zu Hause sind, so radikal unterscheiden, dass Verständigungen verunmöglicht werden.<sup>7</sup>

Zusammengenommen liefern diese vier Formen des Universalismus (welche selbstverständlich alle in der Debatte kontrovers diskutiert werden) einen Rahmen, um die normativen Ausgangsprämissen und Lektorientierungen von GCE als pädagogischem Projekt zu klären. Als *universalistisches, moralisches und rechtliches* Projekt geht GCE von einer Konzeption globaler Bildungsgerechtigkeit aus, welche annimmt, dass jedes Kind das Recht hat, die Fähigkeiten, Kompetenzen und Dispositionen zu entwickeln und zu kultivieren, die notwendig sind, um eine Weltbürgerin bzw. ein Weltbürger im hier dargelegten Sinne zu werden. Als eine *pädagogische* Konzeption muss sie sich jedoch mit Bezug auf die exakte Interpretation der relevanten Prinzipien, die genaue Bestimmung der transnationalen Verantwortlichkeiten, die mit diesen verbunden sind, mit Blick auf das Verhältnis zwischen lokalen und globalen Loyalitäten

ein Stück weit in Zurückhaltung üben und offen bleiben. Eine Konzeption von GCE, die hier keinen Raum für Interpretation und Diskussion ließe, müsste sich nicht nur mit der Kritik des westlichen Imperialismus, sondern auch mit der Kritik der Indoktrination auseinandersetzen.<sup>8</sup> Zu den zentralen Rechtfertigungstheoretischen Problemen und Herausforderungen, die die genannten Universalismusformen bearbeiten müssen, gehören die folgenden: *erstens*, die Frage woher das Universelle kommt, wo seine Ursprünge und Entstehungskontexte sind und ob es jeweils universell gültig ist oder nur im Kontext einer bestimmten Tradition; *zweitens* die eng damit verbundene Frage, wie das Universelle jeweils im Kontext einer hochgradig pluralistischen Welt gerechtfertigt werden kann; und *drittens* wie das Universelle verbunden, eingebettet und auf das Partikulare und Lokale, ohne das Partikulare im Namen des Universellen zu unterdrücken, angewendet werden kann. Im Folgenden werde ich weder eine vollständige Rechtfertigung noch eine vollständige Verteidigung dieser vier Formen von Universalismus gegen alle denkbaren Einwände und Gegenargumente liefern können. Mein Argumentationsziel ist bescheidener, in dem Sinne, dass ich zeigen will, dass eine universalistische Konzeption der GCE gegen eine der wichtigsten, partikularistischen Kritiken, die unter anderem von der postkolonialen Theorie vorgebracht werden, verteidigt werden kann.

### The West and the Rest: Zur Kritik von Global Citizenship Education

Im Kontext kolonialer Regime wurde eine ‚Westliche Bildung‘ in der Regel als Ausdruck der vermeintlichen Überlegenheit der Kolonialmächte angesehen und diente zugleich als ein wirkmächtiges Instrument kolonialer Dominanz (z. B. Reinhard, 2018). Eine der wichtigsten Kritiken an GCE geht davon aus, dass GCE auf Reproduktion und Perpetuierung von *pädagogischen Rechtfertigungen* des Kolonialismus und Imperialismus hinausläuft, so wie sie aus dem 19ten und 20ten Jahrhundert bekannt sind. Der ‚Diskurs‘ der GCE, so die Kritik, sei nicht zu trennen von welt-gesellschaftlichen Hierarchien und Ungleichheiten. Der Verweis auf ‚Bildung‘ diene in diesem Kontext zur Rechtfertigung unterschiedlicher Formen des Neo-Imperialismus (kulturell, ethisch, moralisch, politisch, ökonomisch etc.). Diese Kritik geht in unterschiedlichen Spielarten davon aus, dass GCE ein genuin westliches Projekt sei, entstanden und gestützt durch eine arbiträre Extrapolation von partikularen westlichen Werten und entsprechenden Erziehungs- und Bildungsidealen (z. B. personale Autonomie, Individualismus, Menschenrechte, Demokratie, Liberalismus; vgl. Mignolo, 2009; Tully, 2008; Lee, 2014; Mouffe, 2014; Dill, 2015; Wohlfahrt, 2018), Konzeptionen der Rationalität (etwa: instrumentelle Rationalität) und des Selbst (z. B. das ‚punktförmige‘: Taylor, 1989 oder ‚unencumbered self‘: Sandel, 1998) auf andere soziale und kulturelle Kontexte. Das Projekt sei deshalb als pseudo-universalistisch, neo-imperialistisch und intolerant gegenüber anderen Traditionen zu kritisieren und abzulehnen. Aus der Perspektive dieser Kritik ist GCE Ausdruck der „latest version of the long march of the Enlightenment ideal of the liberated, tolerant self in Western liberal democracies“ (Dill, 2015, S. 100) und eines naiven Universalismus, der die eigenen

eurozentristischen Standards auf die Welt projiziert und damit in mehr oder weniger direkter Kontinuität zu der zutiefst ungerechten Politik kolonialer Regime steht.

Ich argumentiere im Folgenden, dass eine universalistische Konzeption von GCE keineswegs inkompatibel ist mit moderaten Formen der postkolonialen Kritik des Missbrauchs verschiedener Formen des Universalismus, sondern dass diese Kritik als wichtiger Bestandteil von GCE zu berücksichtigen ist. Die Kritik von GCE als Ausdruck von genuin westlichen Werten unterschätzt jedoch die eigene Angewiesenheit auf eben diese Wertbezüge als Begründungsressourcen und die Dynamik der globalen Verbreitung von normativen Idealen; sie überschätzt den Konsens bezüglich dieser Werte innerhalb der ‚Westlichen Tradition‘ (vgl. z. B. die Kontroversen zwischen Liberalismus und Kommunitarismus oder zwischen politischem Liberalismus und liberalem Perfektionismus) und operiert entsprechend mit hochgradig vereinfachten und essentialistischen Annahmen über die ‚Westliche Tradition‘. „Western thought is diverse and no longer neatly distinguishable from alternative traditions. There are no easy boundaries between the ‘West’ and ‘the rest’“ (Enslin & Horsthemke, 2015, S. 1168). Während dieses Problem natürlich auch im Rahmen von einigen postkolonialen Theorieansätzen gesehen wurde, die sich in zentraler Hinsicht der kritischen Dekonstruktion entsprechender Dichotomien (‚The West and the Rest‘; vgl. die klassische Kritik von: Hall, 1992) verschrieben haben und dabei selbst auf die argumentativen und theoretischen Ressourcen und Ideen ‚westlicher‘ und ‚nicht westlicher‘ Denker und Traditionen zurückgreifen (Loomba, 2015), kann die eher simple und exklusiv-geographisch konzipierte Konstruktion des ‚Westens‘, der ‚Westlichen Tradition‘ oder auch ‚Westlicher Werte‘, die dann z. B. dem ‚Osten‘ oder dem ‚Orient‘ gegenübergestellt werden (vgl. hierzu die Kritiken von: Sen, 2006; Weidner, 2018; Appiah, 2018), auch historisch erklärt werden.

Mishra stellt hierzu fest: „This meant that the greater the scale of humiliation by the West, the more intense was the desire to posit an idealized image of the East. Nevertheless, Tagore and Liang Qichao represented a strong early trend, still visible today, of Asian intellectuals defining Western modes of politics, economics, science and culture as inhumanly utilitarian“ (Mishra, 2013, S. 254). Auch wenn dies historisch und politisch verständlich war, basieren solche reduktionistischen Konstruktionen des ‚Westens‘ und die damit häufig verbundenen Äquivalenzunterstellungen (Universalismus = Westen = Imperialismus etc.; vgl. die Kritik hieran von: Dübgen, 2017) auf geradezu spektakulären Vereinfachungen, die weder in kontemporären philosophischen und wissenschaftlichen Debatten über GCE noch in praktischen Programmen und Konzeptionen von GCE eine Rolle spielen sollten.<sup>9</sup> Während diese Kritiken also den Konsens in der ‚Westlichen Tradition‘ überschätzen, unterschätzen sie zugleich die Dynamik des globalen Austauschs von Ideen. Demokratie (Sen, 2005) oder Toleranz (Nederman, 2012), zum Beispiel, sind mit Sicherheit keine exklusiv westlichen Ideen und es ist gerade ein zentrales Desiderat von GCE, ein Bewusstsein zu fördern für die Risiken einseitiger Konstruktionen von ‚Traditionen‘ und für die historischen Verbindungslinien und Verwobenheiten zwischen unterschiedlichen Traditionen. Postkoloniale Kritiken ähneln häufig auch mehr oder weniger innovativen Reproduktionen

und Adaptionen von eher traditionellen Formen der ‚westlichen‘ Selbstkritik, so wie sie z. B. von der kritischen Theorie und verschiedenen Versionen des Kommunitarismus vorgetragen wurden (z. B. Sandels Kritik des ‚unencumbered self‘, oder Kritiken der ‚instrumentellen Rationalität‘ von Horkheimer, Adorno und anderen, deren Positionen wiederum zurecht ebenfalls als eurozentristisch kritisiert wurden; vgl. Said, 1994; Allen; 2017). Dies stellt ja auch kein Problem dar, es wird nur dann zum Problem, wenn man philosophiehistorische und wissenschaftsgeschichtliche Kontexte ausblendet, für die eigene Sichtweise als Begründungsstütze Authentizität beansprucht und das offensichtliche Faktum nicht berücksichtigt, dass z. B. Demokratie und Menschenrechte auch im ‚Westen‘ nicht universell akzeptierte Werte darstellen. Als universelle Werte ‚gehören‘ sie ohnehin zu keiner partikularen und exklusiven ‚Tradition‘ oder einem bestimmten geographisch fixierten Ort: „Or, to put it another way, what made Enlightenment ideas truly universal was that they became weapons in the hands of those who fought Western imperialism (...). The ideals of liberty, equality, democracy and rights are not specific to the West. They are applicable to Haitians, to Indians and to South Africans“ (Malik, 2014, S. 332). Selbst wenn natürlich richtig ist, dass die Ziele und normativen Grundlagen von GCE *auch* in ‚Westlichen Traditionen‘ verankert sind, bedeutet dies weder, dass sie nicht auf andere Kontexte angewendet werden bzw. in diesen adaptiert werden könnten, noch dass sie per se als illegitim, eurozentristisch oder neo-imperialistisch abzuqualifizieren sind (Culp, 2019). Historische Kritiken von Kolonialismus und Imperialismus basierten im Gegenteil auf universellen Werten und Prinzipien (wie den Menschenrechten), so wie auch prominente Kritiker des Kolonialismus (wie etwa Tagore) häufig Verteidiger universalistischer und kosmopolitischer Ideale waren (z. B. Mishra, 2013). Es sollte daher nicht vergessen werden, dass „the denial of Enlightenment ideals, not their assertion, characterised colonialism and imperialism“ (Butcher, 2018, S. 20).

Während natürlich immer die Gefahr besteht, dass eine universalistische Konzeption von GCE auf eine Weise genutzt wird, die „ethnocentric, ahistorical, depoliticized, paternalistic, salvationist and triumphalist“ (Andreotti & de Souza, 2012, S. 1) ist, und man zugleich auch aus historischen Gründen hinreichend Anlass hat, skeptisch zu sein bezüglich jeder Form eines universalistischen westlichen Triumphalismus (z. B. im Namen der Menschenrechte: Joas, 2015) oder bestimmter Vorstellungen von Fortschritt und Entwicklung (Allen, 2017), bedeutet dies nicht, dass vom potentiellen Missbrauch von pädagogischen und politischen Idealen auf deren intrinsische Illegitimität zu schließen ist. Es ist z. B. natürlich sinnvoll und vernünftig, fragwürdige Nutzungen von Mills oder Lockes Konzeptionen der Autonomie und Rationalität (Arneil, 2012) oder rassistische Elemente in Kants und Hegels Konzeptionen der Bildung (Wischmann, 2018) zu kritisieren. Von diesen historischen Beispielen bzw. auch von historischen Entstehungs- und Verwendungskontexten eines Ideals und einer Idee zu schließen, dass die Ideen der Autonomie, der Rationalität oder der Bildung per se und essentiell kontaminiert wären mit kolonialen Herrschaftsansprüchen, ist ein Non-sequitur und läuft auf normativistische Formen der historischen Dekontextualisierung hinaus. Die Ambivalenz von nahezu allen pädago-

gischen und politischen Idealen beruht darauf, dass sie in der Regel auch benutzt werden können, illegitime Formen der Herrschaft zu rechtfertigen, dass sie aber auch zur Rechtfertigung von legitimen Ansprüchen auf Emanzipation herangezogen werden können. Diese Ambivalenz zu ignorieren läuft auf eine moralistisch-dogmatische Form des Essentialismus hinaus.

Darüber hinaus ist es problematisch, dass postkoloniale Kritiken in vielen Fällen die normativen Grundlagen ihrer Kritiken nicht hinreichend offenlegen, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein mag, dass sie häufig starke Anleihen bei älteren Versionen der kritischen Theorie und poststrukturalistischen und postmodernen Ansätzen machen.<sup>10</sup> So wird sehr viel Aufwand betrieben, um westliche Ideale zu kritisieren, ohne dass man jedoch pädagogische und politische Alternativenkonzeptionen (zu den ‚westlichen‘) ausarbeitet und begründet, die in einer zunehmend integrierten und globalisierten Welt praktikabel wären. Andreotti argumentiert z. B., dass pädagogische Interaktionen im Rahmen von GCE sich orientieren sollten an „radical appeals to openness, to difference and to the negotiation of meaning, rather than around normative appeals to notions of impartial reasoning or ideas of democracy, freedom, rights and justice that are presented as universal“ (Andreotti, 2010, S. 234). Es scheint mir jedoch, dass die Konstruktion von Dichotomien zwischen diesen Typen von Zielen nicht nur etwas artifiziell anmutet, sondern auch, dass die von Andreotti propagierten alternativen Ziele extrem vage und unklar bleiben, insbesondere mit Bezug auf pädagogische Konstellationen, die nun einmal asymmetrisch strukturiert sind (hierzu auch: Bechtum & Overwien, 2017).

Diese Kritiken laufen in jedem Fall Gefahr (auch wenn das häufig nicht intendiert ist), relativistische Argumente für fragwürdige Formen des Partikularismus und Tribalismus zu liefern (so wie sie z. B. in Diktaturen propagiert werden) und zugleich das emanzipatorische Potential von unterschiedlichen Formen des Universalismus zu ignorieren (Wright, 2012). Es bleibt z. B. unklar, warum der Versuch, Kinder dazu in die Lage zu versetzen, ihre Rechte wahrzunehmen, als Perpetuierung westlicher Dominanz qualifiziert werden sollte. Genauso bleibt unklar, wie eine Konzeption der „hyper-self-reflexivity as a strategy that acknowledges everyone’s complicities and investments in coercive and repressive belief systems“ (Andreotti, 2010, S. 238), die von postkolonialen Kritikerinnen verteidigt wird, gerechtfertigt werden könnte, ohne auf ‚liberale‘ Konzeptionen des Selbst oder der Autonomie zurückzugreifen, die man doch immer schon voraussetzen scheint, wenn man diese Form der Kritik propagiert. Wie sollte man zudem historisch gewachsene globale Ungerechtigkeiten gänzlich ohne Rekurs auf universalistische Geltungsansprüche kritisieren? Im Rahmen einer relativistischen Eingrenzung der Geltung z. B. der Menschenrechte auf eine bestimmte ‚Kultur‘ wird dies mit Sicherheit nicht gelingen (vgl. auch die Kritiken von: Höffe, 2008 und Krämer, 2013; sowie auch: Appiah, 1991).

Die postkoloniale Kritik liegt jedoch richtig mit der Annahme, dass es für Verteidiger von GCE von zentraler Wichtigkeit ist, die partikuläre Einbettung ihrer universalistischen Ambitionen kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen (Dill, 2015) und zugleich fragwürdige Formen des Missbrauchs von Universalismen oder Pseudo-Universalismen zu einem zentra-



len Thema und Problem von GCE zu machen. Universalismus kann in seinen unterschiedlichen Spielarten in unterschiedlichen Traditionen verwurzelt sein und die Anwendung universeller Werte und Prinzipien kann und sollte nicht im Sinne einer simplen ‚exercise in deduction‘ verstanden werden. Dies und auch das Faktum, dass es natürlich unterschiedliche Wege der GCE im Rekurs auf unterschiedliche lokale Traditionen geben kann (Mouffe, 2015; Wohlfahrt, 2018), impliziert jedoch nicht, dass wir auf universalistische moralische, politische und pädagogische Geltungsansprüche im Kontext von GCE verzichten bzw. diese aufgeben könnten. Dies betrifft auch Vertreter postkolonialer Theorie, die in rechtfertigungstheoretische Schwierigkeiten geraten, wenn sie für ihre Kritiken nicht (in welcher Form auch immer) auf universalistische Vorgaben zurückzugreifen können (wie z. B. die Menschenrechte oder personale Autonomie). Die Annahme z. B., dass ein Oktroi von Wertvorstellungen auf andere gesellschaftliche oder kulturelle Kontexte moralisch inakzeptabel ist, und die Überzeugung, dass jede Person und jede kulturelle Orientierung Respekt verdient, scheint offenkundig selbst ein transkulturelles und universalistisches Ideal zu sein. Dieses universalistische Ideal wird schließlich auch von Kritikern des ‚Universalismus‘ verteidigt und zwar unabhängig von spezifischen kulturellen Einbettungen – man wendet die entsprechenden normativen Vorgaben vielmehr auch auf solche Gruppen an, die sie ggf. nicht unbedingt teilen. Letztlich kann man sich in einigen Fällen des Eindrucks nicht erwehren, dass einige der postkolonialen Kritiken von GCE eher anachronistisch wirken, wenn sie von geopolitischen Annahmen über internationale Herrschaftsstrukturen ausgehen, welche im 19ten und 20ten Jahrhundert weitgehend zutrafen, jedoch nicht mehr ohne weiteres auf die Situation im 21ten Jahrhundert angewendet werden können (Baldwin, 2016). Dies ist einer der Gründe dafür, dass GCE in Zukunft auf eine wirklich universelle Kritik von unterschiedlichen historischen und aktuellen Formen des (Neo-)Imperialismus und (Neo-)Kolonialismus ausgerichtet sein sollte, und zwar überall auf der Welt und nicht nur mit Bezug auf den ‚Westen‘.

Das zentrale Problem und die zentrale Herausforderung bestehen heute weniger darin, das Partikulare vor dem Universellen zu schützen, sondern primär darin, das Universelle vor dem Partikularen zu schützen. In einer zunehmend global integrierten Welt, in welcher unterschiedliche Formen des moralischen und politischen Partikularismus auf dem Vormarsch sind (z. B. autoritäre Formen des Populismus und Fundamentalismus; hierzu, Oelkers, 2018), bedarf es der auf Integration, nicht der auf Separation und Besonderung angelegten pädagogischen Ideale und politischen Orientierungen. Edward Said hat hierzu treffend festgestellt: „What does need to be remembered is that narratives of emancipation and enlightenment in their strongest form were also narratives of *integration* not separation, the stories of people who had been excluded from the main group, but who were now fighting for a place in it“ (Said, 1994, S. xxxiii).

Man kann daher davon ausgehen, dass universalistische pädagogische und politische Ideale weder durch ihre Entstehungsbedingungen normativ fixiert sind, noch durch die immer gegebene Möglichkeit ihres Missbrauchs per se illegitim werden. Zudem können auch postkoloniale Kritiken von glo-

balen pädagogischen und politischen Ungerechtigkeiten auf universalistische Geltungsansprüche nicht verzichten. Zugleich sollte auch die postkoloniale Kritik an eurozentristischen Orientierungen von Konzeptionen der GCE selbst Bestandteil einer (selbst-)kritischen und universalistischen Konzeption des GCE sein.

### Fazit

In diesem Beitrag habe ich eine universalistische Konzeption der GCE gegen einen ihrer wichtigsten Kritiken verteidigt. Der Vorwurf, GCE basiere auf genuin westlichen Werten und sei deshalb bloß eine weitere Manifestation einer pädagogischen Rechtfertigung von Imperialismus und Kolonialismus, stützt sich auf fragwürdige theoretische, normative und empirische Prämissen, die sich nicht aufrecht erhalten lassen. Zugleich stimme ich mit Andreotti (2010) und anderen Vertretern postkolonialer Theorie überein, dass eine plausible und historisch informierte Konzeption der GCE zentrale Elemente von postkolonialen Kritiken berücksichtigen muss. Ich hoffe, so einige überzeugende Gründe geliefert haben für die Annahme, dass die Leitprinzipien einer (selbst-)kritischen Konzeption der GCE sich nicht angemessen ohne Rekurs auf universalistische Geltungsansprüche begründen lassen.

### Anmerkungen

- 1 Einen historischen Überblick über ideologische Rechtfertigungen des britischen Empires bietet: Pitts (2005); Für den Fall der deutschen Kolonien: Gründer & Hiery (2018). Die folgenden Überlegungen stellen eine revidierte und erweiterte Version des dritten Unterkapitels aus Drerup (2020) dar.
- 2 Eine Möglichkeit das Verhältnis und die Differenz von Kolonialismus und Imperialismus zu verstehen, geht davon aus, dass Imperialismus „can function without formal colonies (as in United States imperialism today) but colonialism cannot“ (Loomba, 2015, S. 28); für eine andere Diskussion der Unterscheidung vgl.: Castro Varela & Dhawan (2015).
- 3 Nach Andreotti geht es postkolonialer Theorie vor allem um „the epistemic violence of colonialism and the interrogation of European cultural supremacy in the subjugation of different peoples and knowledges in colonial and neocolonial contexts“ (Andreotti, 2010, S. 238). Loomba versteht die ‚postcolonial studies‘ nicht als „rightly bound ‚field‘ as such“ (Loomba, 2015, S. 3) und verweist auf die Problematik einer Überdehnung des Konzepts des Postkolonialen (ebd., S. 34). Im Folgenden werde ich die Termini ‚postkolonial‘ und ‚dekolonial‘ nicht unterscheiden, da es eher unklar bleibt, ob und inwieweit es eine reale und relevante Differenz zwischen beiden Ansätzen gibt. Dekoloniale Theoretiker kritisieren postkoloniale Theoretiker unter anderem dafür, dass deren Kritik der ‚westlichen Epistemologie‘ selbst auf einer ‚westlichen‘ und eurozentristischen Epistemologie basiert (Castro Varela & Dhawan 2015, S. 320). Mir ist entsprechend bewusst, dass das Feld der postkolonialen Studien (wie auch der GCE) eine immense Diversität von Ansätzen umfasst. Ich beanspruche daher nicht, dass meine Kritik der Kritik auf alle postkolonialen Ansätze in gleicher Weise zutrifft.
- 4 Der Begriff ‚Global Citizenship Education‘ kann als funktional und semantisches Äquivalent zu dem im deutschsprachigen Raum gebräuchlicheren Begriff des ‚globalen Lernens‘ verstanden werden (hierzu: Asbrand & Scheunpflug, 2014).
- 5 Mir sind die Schwierigkeiten der Operationalisierung dieser Konzepte im Rahmen z. B. von kompetenztheoretischen Ansätzen durchaus bewusst; vgl. Asbrand & Scheunpflug (2014); Sälzer & Roczen (2018). Auch wenn diese Schwierigkeiten zum Teil in verschiedenen, teilweise konfligierenden Konzeptionen der globalen Gerechtigkeit wurzeln, die von transnationalen Organisationen propagiert werden, bedeutet dies weder, dass dies zu unüberwindbaren Begründungshindernissen für eine normative Konzeption der GCE führt, noch dass eine solche Konzeption notwendig im Kontext eines kompetenztheoretischen Rahmens konkretisiert werden muss.
- 6 Zur Rolle des Internets für die Emergenz und Etablierung einer globalen Öffentlichkeit und Demokratie: Wegerif (2018).

- 7 Vgl. zu diesem Thema der Beitrag von Kai Horsthemke in diesem Themenheft. Vgl. auch Castro Varela & Heinemann (2016).
- 8 Dieses Problem wird erstaunlich häufig übersehen (für eine Ausnahme: Asbrand & Scheunpflug, 2014, S. 405; Overwien, 2016) in Konzeptionen der Bildung und Erziehung, die sich starken Zielen sozialer und globaler Gerechtigkeit verschrieben haben (Yacek, 2017; zum Konzept der Indoktrination: Drerup, 2018). Dennoch denke ich, dass Kernaspekte der hier vertretenen Konzeption von GCE gegen entsprechende Vorbehalte verteidigt werden können (insbesondere auf Grund des starken Fokus auf personale und politische Autonomie).
- 9 Said hat entsprechend treffend festgestellt: „The fact is, we are mixed in with one another in ways that most national systems of education have not dreamed of“ (Said, 1994, S. 426).
- 10 Hierauf zu verweisen läuft m. E. nicht automatisch auf die unkritische Reproduktion eurozentristischer Superioritätsvorstellungen hinaus. Wenn man bestimmte Theorien importiert, muss man eben ein Stück weit damit leben bzw. sich damit auseinandersetzen, dass man sich so in der Regel zugleich auch auf problematische und kritikwürdige methodologische und epistemologische Prämissen festlegt – die es offenzulegen und zu diskutieren gilt.

## Literatur

- Allen, A. (2017). Adorno, Foucault, and the End of Progress: Critical Theory in Postcolonial Times. In P. Deutscher & C. Lafont (Hrsg.), *Critical Theory in Critical Times* (S. 183–207). New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/columbia/9780231181518.003.0009>
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical global citizenship education. In G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (Hrsg.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (S. 233–245), London: Continuum International.
- Andreotti, V. & de Souza, L. (2012). Introduction: (Towards) Global Citizenship Education 'Otherwise'. In V. Andreotti & L. de Souza (Hrsg.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (S. 1–6), New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Appiah, A.K. (1991). Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial? *Critical Inquiry*, 17(2), 336–357.
- Appiah, A. K. (2018). *The lies that bind. Rethinking identity*. London: Profile Books.
- Arneil, B. (2012). Liberal Colonialism, Domestic Colonies and Citizenship. *History of Political Thought*, 23, 491–523.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 401–414), Schwalbach: ZpB.
- Baldwin, R. (2016). *The Great Convergence*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Barnett, M. (2017). Conclusion: The World According to Paternalism. In M. Barnett (Hrsg.), *Paternalism without Borders* (S. 316–344). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316799956.011>
- Bechtum, A. & Overwien, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H.-J. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen*, (S. 59–85). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845267340-60>
- Brumlik, M. (2016). Kosmopolitische Moral im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globale Erinnerungskultur. In S. Weyer & N. Köbl (Hrsg.), *Bildung und Menschenrechte* (S. 69–89). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11687-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11687-3_5)
- Butcher, J. (2018). Questioning the Epistemology of Decolonise: The Case of Geography. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 7(11), 12–24.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411483>
- Castro Varela, M. & Heinemann, A. B. (2016). Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 17–22.
- Chandra-Milena, D. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Conrad, S. (2016). *What is Global History?* Princeton: Princeton University Press.
- Culp, J. (2018). Internationalizing Nussbaum's model of cosmopolitan democratic education. *Ethics and Education*, 13(2), 172–190. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1439308>
- Culp, J. (2019). *Democratic Education in a Globalized World*. New York & Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367136550>
- de Ruyter, D. & Spiecker, B. (2008). The World Citizen Travels with a Different View. In M. Peters, A. Britton & H. Blee (Hrsg.), *Global Citizenship Education* (S. 351–364). Rotterdam & Taipei: Sense publishers. [https://doi.org/10.1163/9789087903756\\_023](https://doi.org/10.1163/9789087903756_023)
- Dill, J. (2015). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education*. New York: Routledge.
- Drerup, J. (2018). „Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 7–24. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.02>
- Drerup, J. (2020). Global Citizenship Education, Global Educational Injustice and the Postcolonial Critique. Erscheint in *Global Justice. Theory Practice Rhetoric*.
- Dübgen, F. (2017). Fortschritt im Widerstreit – Dekolonisierung als Kritik? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 65(1), 163–173. <https://doi.org/10.1515/dzph2017-0011>
- Enslin, P. & Horsthemke, K. (2015). Rethinking the Western Tradition. *Educational Philosophy and Theory*, 47(11), 1166–1174. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.991501>
- Fukuyama, F. (2018). *Identity Politics*. London: Profile Books.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education, Everyday Transcendence*. Oxon & New York: Routledge.
- Gründer, H. & Hiery, H. (Hrsg.) (2018). *Die Deutschen und ihre Kolonien*. Berlin: ZpB.
- Hall, S. (1992). The West and the rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.), *Formations of Modernity* (S. 275–331). Cambridge: Polity Press.
- Held, D. (1995). *Democracy and the Global Order*. Stanford: Stanford University Press.
- Hendriks, A. (2018). *Tomaten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hobson, J. (2017). Eurocentric Pitfalls and Paradoxes of International Paternalism: Decolonizing Liberal Humanitarianism 2.0. In M. Barnett (Hrsg.), *Paternalism without Borders* (S. 99–131). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316799956.004>
- Höffe, O. (2008). *Koexistenz der Kulturen im Zeitalter der Globalisierung*. München: Münchner Kompetenzzentrum Ethik. <https://doi.org/10.14361/9783839407684-005>
- Joas, H. (2015). *Sind die Menschenrechte westlich?* München: Kösel.
- Krämer, G. (2013). Von antirassistischen Denkverboten. Anmerkungen zur Rassistis-Debatte in der entwicklungspolitischen Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(3), 32–34.
- Lee, C. (2014). Decolonizing global citizenship. In E. Isin & P. Nyers (Hrsg.), *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies* (S. 75–85). London & New York: Routledge.
- Liebel, M. (2017). *Postkoloniale Kindheiten*. Weinheim: Beltz.
- Loomba, A. (2015). *Colonialism/Postcolonialism*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315751245>
- Malik, K. (2014). *The Quest for a Moral Compass*. London: Atlantic Books.
- McCarthy, T. (2009). *Race, Empire, and the Idea of Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814044>
- Mignolo, W. (2009). Who speaks for the 'Human' in Human Rights? *Hispanic Issues On Line*, 5(1), 7–24.
- Mishra, P. (2013). *From the Ruins of Empire*. London et al.: Penguin.
- Mouffe, C. (2015). *Agonistik*. Bonn: bpb.
- Nederman, C. (2012). Toleranz in a new key: historical and global perspectives. In D. Edyane & M. Matravas (Hrsg.), *Tolerance Re-Examined* (S. 69–82). London & New York: Routledge.
- Oelkers, J. (2018). Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 728–748.
- Overwien, B. (2016). Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pitts, J. (2005). *A Turn to Empire*. Princeton. Oxford: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400826636>
- Reinhard, W. (2018). *Die Unterwerfung der Welt*. Bonn: BpB.
- Said, E. (1994). *Culture & Imperialism*. New York: Vintage Books.
- Sälzer, C. & Roczen, N. (2018). Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 299–316. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0818-y>

- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810152>
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education*. London: Bloomsbury.
- Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen und die Debatte über Postkolonialität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(4), 31–32.
- Sen, A. (2005). *The Argumentative Indian*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence*. London: Penguin.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tully, J. (2008). Two Meanings of Global Citizenship Education: Modern and Diverse. In M. Peters, A. Britton & H. Blee (Hrsg.), *Global Citizenship Education* (S. 15–40). Rotterdam & Taipei: Sense publishers. [https://doi.org/10.1163/9789087903756\\_003](https://doi.org/10.1163/9789087903756_003)
- Wegerif, R. (2018). New Technology and the Apparent Failure of Democracy: An Educational Response. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(1).
- Weidner, S. (2018). *Jenseits des Westens*. Bonn: bpb.
- Wischmann, A. (2018). The absence of 'race' in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. *Race, Ethnicity and Education*, 21(4), 471–485. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834>

- Wohlfahrt, G. (2018). Global Citizenship Education (GCED) in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der internationalen Bildungszusammenarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1), 23–28.
- Wright, C. (2012). Postcolonial Cosmopolitanisms: Towards a Global Citizenship Education based on 'Divisive Universalism'. In V. Andreotti & L. de Souza (Hrsg.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (S. 47–67). New York & London: Routledge.
- Yacek, D. (2017). *Transformation and Education. A Philosophical Inquiry*. Columbus, OH: Ohio Link.

### Dr. Johannes Drerup

ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie an der TU Dortmund sowie Gastprofessor an der Vrije Universiteit Amsterdam. Seine Forschungsinteressen beinhalten die Themenschwerpunkte Philosophy of Education, Allgemeine Erziehungswissenschaft/Erziehungs- und Bildungstheorie, Philosophie der Kindheit, politische Philosophie der Erziehung und Bildung sowie pädagogische Ethik/angewandte Ethik.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Erwin Rauscher, Christian Wiesner,  
Daniel Paasch, Petra Heißenberger (Hrsg.)

### Schulautonomie – Perspektiven in Europa Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS

Schulautonomie erscheint gegenwärtig sowohl als Hoffnungswort wie auch als eine Art Zauberformel für die Schulentwicklung in vielen europäischen Ländern. Die Entwicklungen in den einzelnen Ländern unterscheiden sich dennoch sehr – es gilt, mit- und voneinander zu lernen: Wie unterschiedlich funktioniert Schulautonomie im Spannungsverhältnis von Freiheit am Schulstandort und Rechenschaftspflicht gegenüber den zuständigen Behörden? In den Beiträgen des Bandes wird der europäische Diskurs um Schulautonomie und ihre Auswirkungen aus verschiedenen Perspektiven in den Ländern und Regionen – juristisch, national und international vergleichend – beleuchtet.

2019, 256 Seiten, br., 34,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3940-5  
E-Book: Open Access  
ISBN 978-3-8309-8940-0

 **WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

Phillip D. Th. Knobloch

## Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung

### Zusammenfassung

Zunehmend müssen sich pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte mit dem Vorwurf auseinandersetzen, eurozentrische Perspektiven zu vertreten und dadurch koloniale Denkmuster zu reproduzieren. Deutlich zeigt sich dies in den Diskussionen über Global Citizenship Education, in denen daher auch Forderungen nach epistemischer Dekolonialisierung erhoben werden. Vor diesem Hintergrund versucht der vorliegende Beitrag exemplarisch an dem von der österreichischen UNESCO-Kommission herausgegebenen Konzept einer politischen Bildung für die Weltgesellschaft zu klären, wann und warum derartige Konzepte als eurozentrisch bezeichnet werden sollten, und wie ein solcher Eurozentrismus im Sinne epistemischer Dekolonialisierung überwunden werden kann. Dazu wird auf dekoloniale Theorien aus dem lateinamerikanischen Kontext zurückgegriffen. Dies führt zu der abschließenden These, dass diese Theorien als eine spezifische Form von Global Citizenship Education verstanden werden sollten, in der Sichtweisen des Globalen Südens artikuliert werden. Um die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung anzunehmen erscheint es daher empfehlenswert, auch im Globalen Norden stärker auf diese Theorien Bezug zu nehmen.

**Schlüsselworte:** *Eurozentrismus, Kolonialismus, Kolonialität, Dekolonialität*

### Abstract

Increasingly, pedagogical and educational theories and concepts have to deal with the reproach of representing Eurocentric perspectives and thereby reproducing colonial thought patterns. This can also be clearly seen in the discussions on Global Citizenship Education, in which demands for epistemic decolonization are raised. Against this background, this contribution attempts to clarify, using the concept of Global Citizenship Education published by the Austrian UNESCO Commission as an example, when and why such concepts should be de-

scribed as Eurocentric, and how such Eurocentrism can be overcome in the sense of epistemic decolonisation. Decolonial theories from the Latin American context will be used for this purpose. This leads to the concluding thesis that these theories should be understood as a specific form of Global Citizenship Education, which articulates perspectives of the Global South. In order to meet the challenge of epistemic decolonization, it would therefore seem advisable to make greater reference to these theories in the Global North as well.

**Keywords:** *eurocentrism, colonialism, coloniality, decoloniality*

### Einleitung

Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Konzepte müssen sich mittlerweile zunehmend mit dem Vorwurf des *Eurozentrismus* auseinandersetzen. Besonders deutlich wird dies dort, wo durch Bezüge auf globale Phänomene bereits explizit oder implizit versucht wird, derartige Einschränkungen zu überwinden. Kritisiert werden so etwa Theorien und Materialien aus den Bereichen Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung, denen aus dezidiert postkolonialer Perspektive unter anderem eine mangelnde oder unzureichende, letztlich (wenn überhaupt) eben eurozentrische Auseinandersetzung mit der Thematik des *Kolonialismus* attestiert wird (Danielzik, 2013; Castro Varela & Heinemann, 2016). Als problematisch gilt dies vor allem dann, wenn auf diese Weise *koloniale Denkmuster* reproduziert werden, der *Kolonialismus* im Bereich des Epistemischen also gewissermaßen fortgesetzt wird. Folgt man dieser Sichtweise, so wird nachvollziehbar, warum etwa Vanessa de Oliveira Andreotti (2011) versucht, Konzepte von Global Citizenship Education zu dekolonialisieren, bzw. ein entsprechend dekoloniales Konzept zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, dass etwa in dem von der österreichischen UNESCO-Kommission herausgegebenen Konzept einer *Global Citizenship Education* (Wintersteiner et al., 2014) die Auseinandersetzung mit dem

(europäischen) Kolonialismus als zentral und notwendig erachtet wird. Entsprechend wird auch auf die Gefahr verwiesen, dass Global Citizenship Education zum „Werkzeug eines neuen Imperialismus“ (Scherling & Maurič, 2018, S. 11) werden könnte.

Nimmt man die Sorge hinsichtlich bestehender, verbreiteter und vermutlich sogar vorherrschender eurozentrischer Positionen und Perspektiven in Pädagogik und Erziehungswissenschaft ernst, und erkennt man in der *epistemischen Dekolonialisierung* eine drängende Aufgabe, so stellt sich mit Nachdruck die Frage, wie hier das ‚koloniale Denken‘ (Forster, 2017) überwunden, wie also pädagogische Konzepte und erziehungswissenschaftliche Theorien dekolonialisiert werden können. Am Beispiel des von der österreichischen UNESCO-Kommission herausgegebenen und von Werner Wintersteiner, Heidi Grobbauer, Gertraud Diendorfer sowie Susanne Reitmair-Juaréz (2014) entwickelten Konzepts einer politischen Bildung für die Weltgesellschaft (bzw. Global Citizenship Education) soll in diesem Artikel daher untersucht werden, wann und warum eine derartige Pädagogik als eurozentrisch bezeichnet, und wie ein derartiger Eurozentrismus überwunden werden kann. Dazu werden einige zentrale Aspekte dieses Konzepts zunächst kurz vorgestellt.

### Global Citizenship Education

Mit der Schrift *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft* hat die Österreichische UNESCO-Kommission eine Interpretation dieses Bildungskonzepts vorgelegt, die von Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer und Reitmair-Juaréz im Zusammenhang eines gleichnamigen Universitätslehrgangs entwickelt wurde (Wintersteiner et al., 2014, S. 5). Für ein umfassendes Verständnis von Global Citizenship Education ist dies insofern interessant, als die UNESCO selbst ebenfalls im Jahr 2014 ein Dokument mit dem Titel *Global Citizenship Education* veröffentlichte. Dies deutet darauf hin, dass es zwar gewissermaßen allgemeine Grundlagen und Ansatzpunkte gibt, die weltweit einer entsprechenden pädagogischen Orientierung dienen können, es jedoch dennoch notwendig und sinnvoll ist, dieses Bildungskonzept vor dem Hintergrund des jeweiligen nationalen oder auch regionalen bzw. lokalen Kontextes zu interpretieren, zu konkretisieren und auch weiterzuentwickeln (UNESCO, 2018).

In dem von der Österreichischen UNESCO-Kommission herausgegebenen Global Citizenship Education-Konzept wird daher auch auf nationale bzw. lokale Referenzen verwiesen. Denn zwischen „*Global Citizenship Education* und anderen politischen Pädagogiken bestehen zwar gewisse Unterschiede, aber es gibt auch sehr viele Gemeinsamkeiten und Konvergenzen“ (Wintersteiner et al., 2014, S. 28). Zu den politischen Pädagogiken, die zumindest teilweise ähnliche oder auch gleiche Ziele wie Global Citizenship Education verfolgen, werden hier die *Politische Bildung*, die *Friedenspädagogik*, das *Globale Lernen*, die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und das *Interkulturelle Lernen* bzw. die *Interkulturelle Pädagogik* gezählt (ebd., S. 28–35). Obwohl diese Pädagogiken natürlich nicht nur in Österreich oder im deutschsprachigen Raum zu finden sind und auch nicht nur dort entwickelt wurden, ist der Ver-

weis doch insofern wichtig, als sie zumindest eben auch dort bekannt sind, und daher darüber ein Zugang zum Konzept Global Citizenship Education eröffnet werden kann. Entsprechend kann Global Citizenship Education als ein „sinnvoller Überbegriff“ (Grobbauer, 2014, S. 28) verstanden werden, der dazu dienen kann, die genannten und bekannten politischen Pädagogiken „miteinander zu verknüpfen“ (ebd.).

Ein zentraler Aspekt des von der Österreichischen UNESCO-Kommission vertretenen Global Citizenship Education-Konzepts ist die Unterscheidung zwischen individuell-humanitären und strukturell-politischen Ansätzen. Während *individuell-humanitäre Konzepte* auf die Bildung von Weltbürgerinnen und Weltbürgern im Rahmen der bestehenden globalen politischen Strukturen zielen, sollen *strukturell-politische Konzepte* dazu beitragen die Strukturen derart zu verändern, dass Formen einer Welt-Bürgerschaft (Global Citizenship) möglich werden. Betont wird dabei jedoch, dass diese Idee nicht auf die Errichtung eines Weltstaats zielt, sondern vielmehr einer Annäherung an das „Ideal einer friedlich organisierten, gerechten und demokratischen Weltgesellschaft“ (Wintersteiner et al., 2014, S. 13) dienen soll. Ein wichtiger Beitrag hierfür wäre etwa die weltweite Anerkennung der *Menschenrechte*. Neben dem *UN-System* zur „Regelung und Verrechtlichung der internationalen Beziehungen“ (ebd.) erscheint auch das Modell der *Europäischen Union* inspirierend, da hier nationalstaatliche Strukturen zumindest teilweise überwunden und neu integriert bzw. relationiert werden. Darüber hinaus würden bereits jetzt „Institutionen der international organisierten Zivilgesellschaft wie das *World Social Forum* oder das *World Educational Forum*“ (ebd.) dazu beitragen, ein „sehr konkretes politisches ‚Weltbewusstsein‘“ (ebd.) auszubilden.

In Bezug auf die herausgestellte Differenzierung betonen Wintersteiner et al. (2014), dass sie selbst ein strukturell-politisches Konzept von Global Citizenship Education vertreten, in das sie aber auch Elemente des individuell-humanitären Ansatzes einfließen lassen wollen. Als besonders problematisch erachten sie es, wenn zwar einerseits die „Solidarität mit allen Menschen auf der Welt“ (ebd., S. 17) beschworen, die „Gleichheit aller Menschen“ (ebd., S. 18) betont sowie post- oder transnationale Identitäten und Gemeinschaften imaginiert, gerade dadurch aber andererseits strukturelle Ungleichheiten und Machtverhältnisse verdeckt werden: „*Global Citizenship Education* steht vor der Herausforderung, einerseits ein möglichst offenes und weltbürgerliches Konzept von *citizenship* zu entwerfen, andererseits aber nicht in unpolitische Denkmuster zu verfallen“ (ebd., S. 19).

Von großer Bedeutung ist für Wintersteiner et al. (2014) auch die Auseinandersetzung mit drei Grundfragen bzw. „häufig diskutierte[n] Probleme[n] jeder welt-bürgerlichen Bildung“ (ebd., S. 21). Zu klären gelte es etwa (1.), wie das Verhältnis zwischen nationalen (bzw. regionalen oder anderen) und kosmopolitischen Identitäten konzipiert werde. Hier wird auf Martha Nussbaum verwiesen, die zwar einerseits dafür plädiert, an „traditionellen familiären, religiösen, ethnischen, kulturellen und staatlichen Bindungen“ (ebd.) festzuhalten, dabei jedoch andererseits auch anmahnt, dass dies heute nur noch möglich und sinnvoll sei, wenn dem Kosmopolitischen im Sinne einer umfassenden „Einheit der Menschheit“ (ebd.) dabei ein Vorrang eingeräumt werde.

„Nussbaum plädiert also dafür, diese Einheit der Menschheit durch all ihre Vielfalt hindurch zu erkennen, ohne die Vielfalt aufzulösen, aber auch ohne sie enthusiastisch zu begrüßen“ (ebd.). Auch hier betonen Wintersteiner et al., dass bei aller Betonung der Einheit der Menschheit die „großen ungerechten Unterschiede in Bezug auf Wohlstand, Lebenschancen, Einflussmöglichkeiten“ (ebd.) nicht übersehen werden dürfen. „Denn auch wenn wir den ‚Anderen‘ als gleichwertig anerkennen, bleiben Unterschiede in den Interessen, Auffassungen und Ideologien, die nur politisch, also im demokratischen Streit, bearbeitet werden können“ (ebd.).

Fraglich sei (2.) auch, wie eine Identität als Weltbürgerin bzw. Weltbürger ausgebildet werden soll, wenn es gar keinen Welt-Staat und entsprechend keine Welt-Staatsbürgerschaft gibt. Wintersteiner et al. (2014) halten es für wichtig, in Bezug auf diese Frage zwischen drei Formen von citizenship und entsprechend von drei Dimensionen von Global Citizenship Education zu unterscheiden. Denn *citizenship* könne sich auf einen rechtlichen *Status*, auf eine politische *Praxis* oder auf ein *Gefühl* der Zugehörigkeit beziehen. Während citizenship im Sinne einer Staatsbürgerschaft an einen bestimmten Nationalstaat gebunden ist, gebe es in der EU bereits transnationale Entwicklungen. „Alle EU-BürgerInnen haben bei Kommunalwahlen und bei den Wahlen zum Europäischen Parlament in dem Land, in dem sie leben, das aktive und passive Wahlrecht. Im Sinne von *global citizenship* kann für eine Ausweitung dieser Rechte plädiert werden, vielleicht in Richtung eines umfassenden eigenen EU-Bürgerrechts“ (ebd., S. 22). Unabhängig von der jeweiligen Staatsbürgerschaft könnten Menschen auch Gefühle der (Nicht-)Zugehörigkeit zu einem – oder auch zu verschiedenen – Gemeinwesen entwickeln. Wichtig sei daher, dass alle MitbürgerInnen die Prinzipien von Demokratie und Menschenrechten verinnerlichen, um sich gerade auch an konflikthafte und spannungsreiche politische Diskussionen beteiligen zu können: Denn citizenship sei auch eine Praxis: „Nur durch die eigene praktische Beteiligung können die Lernenden das Bewusstsein erlangen, dass sie eine Möglichkeit haben, den ‚Lauf der Welt‘ zu beeinflussen“ (ebd., S. 23).

Zu diskutieren gelte es (3.) ebenso, in welcher Form Global Citizenship Education eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit beinhalten kann bzw. soll. Dabei erachten es Wintersteiner et al. (2014) als besonders wichtig, gerade auch negative historische Ereignisse aufzugreifen und zu thematisieren, denn „jedes Anknüpfen an die kosmopolitische und weltbürgerliche Tradition im europäischen Denken muss sich auch mit der dunklen Seite der europäischen Geschichte, mit *Kolonialismus* und *Imperialismus*, auseinandersetzen“ (ebd., S. 24). Bedeutsam sei für die Bildungsarbeit darüber hinaus auch „die Auseinandersetzung mit den beiden ‚Zivilisationsbrüchen‘ des 20. Jahrhunderts, für die *Ausschwitz* und *Hiroshima* als Chiffren stehen“ (ebd.).

Um die Auseinandersetzung mit dem Thema des Kolonialismus im Bereich von Global Citizenship Education zu begründen, reicht aber die Feststellung, dass es sich dabei um eine negative historische Tradition des Westens handelt, noch nicht aus. Darüber hinaus erscheint vielmehr zentral darauf hinzuweisen, dass dem Kolonialismus nicht nur eine *historische*, sondern auch eine *paradigmatische* Bedeutung zukommt. „Mit paradigmatischer Bedeutung ist gemeint, dass der Kolo-

nialismus nicht nur ein politisches und ökonomisches Phänomen war, sondern auch eines, das die Ideologie und Ideenwelt der westlichen Zivilisation wesentlich bestimmt hat und bis heute bestimmt“ (ebd., S. 25). In diesem Zusammenhang wird – unter Verweis auf den dekolonialen Denker Walter Dignolo – betont, dass der „uralte Rassismus“ (ebd.) im Zuge des europäischen Kolonialismus entwickelt wurde. „Auf diese Weise hat, wie Aimé Césaire feststellt, der Kolonialismus gerade die Kolonisierten, die sich als diejenigen verstanden, die den Barbaren die Zivilisation bringen, barbarisiert“ (ebd.). Um die paradigmatische Bedeutung des Kolonialismus weiter zu erhehlen, soll nachfolgend nun zunächst das Konzept der Kolonialität näher betrachtet werden. Das erscheint hinsichtlich der in diesem Artikel verfolgten Fragen vielversprechend, da mit dem Konzept der Kolonialität das Phänomen des Eurozentrismus aus der Perspektive des sogenannten Globalen Südens umfassend analysiert, und Möglichkeiten epistemischer bzw. epistemologischer Dekolonialisierung aufgezeigt werden können.

### Kolonialismus und Kolonialität

Um die zuvor angesprochene paradigmatische Bedeutung des Kolonialismus für die Gegenwart genauer zu erschließen, ist es hilfreich, unter Rückgriff auf dekoloniale Theorien zwischen *Kolonialismus* und *Kolonialität* zu unterscheiden. Denn „Kolonialität ist [...], anders als Kolonialismus, ein fortwährendes Machtverhältnis, das mit der kolonialen Expansion Europas in die Amerikas entstand und als solches die Kehrseite sowie die notwendige Voraussetzung der westlichen Moderne darstellt“ (Boatcă, 2016, S. 119). Geprägt wurde der Begriff der Kolonialität von dem peruanischen Soziologen Aníbal Quijano, der die Entwicklung der gegenwärtigen globalen Machtstrukturen mit dem modernen europäischen Kolonialismus in Verbindung bringt. „Die derzeitige Globalisierung ist zuallererst der Höhepunkt eines Prozesses, der mit der Konstitution Amerikas und des kolonialen/modernen eurozentrischen Kapitalismus als neuem Muster globaler Macht seinen Anfang nahm“ (Quijano, 2016, S. 23).

Ein zentraler Aspekt dieses globalen Machtverhältnisses sei die „soziale Klassifizierung der Weltbevölkerung“ (ebd.), die im kolonialen amerikanischen Kontext mit der Unterscheidung zwischen Eroberern und Eroberten beginnt. Dabei sei für die Legitimierung des Herrschaftsverhältnisses zwischen Eroberern und Eroberten erstmals in der Geschichte die moderne Vorstellung von *raza* (bzw. ‚Rasse‘)<sup>1</sup> zur Anwendung gekommen. „Vielleicht bezog sie sich ursprünglich auf die phänotypischen Unterschiede zwischen Eroberern und Eroberten, aber wichtig dabei ist, dass sie sehr bald als Referenz für angeblich unterschiedliche biologische Strukturen zwischen diesen Gruppen konstruiert wurde“ (ebd., S. 26). Da sich die kolonialen Gesellschaften Amerikas in Bezug auf dieses neue Konzept von *raza* entwickelten, seien dort auch neue gesellschaftliche Identitäten, etwa die der *Indios* und *Mestizen*, entstanden. Die Kategorie der Hautfarbe sei laut Quijano vermutlich in den britisch-amerikanischen Kolonien erfunden worden, weshalb ab dann auch von (ausgebeuteten) *Schwarzen* die Rede war, und sich infolgedessen auch die Herrschenden als *Weisse* bezeichneten: „Im Verlauf der weltweiten Expansion kolonialer

Herrschaft durch dieselbe herrschende *raza* – die Weißen (oder ab dem 18. Jahrhundert die Europäer), wurde das gleiche Kriterium gesellschaftlicher Klassifizierung der gesamten Weltbevölkerung aufgezwungen“ (ebd., S. 33).

Für Quijanos Analyse der *Kolonialität der Macht* ist entscheidend, dass während der Kolonialzeit eine Form der globalen Arbeitsteilung durchgesetzt wurde, die bestimmte Formen von Arbeit – sei es etwa Sklaverei, Leibeigenschaft oder Lohnarbeit – an spezifische *razas* koppelte. „In der Konsequenz konnte die Kontrolle einer spezifischen Arbeitsform zugleich die Kontrolle einer spezifischen Gruppe beherrschter Menschen sein. Eine neue Technologie der Herrschaft/Ausbeutung, in diesem Fall *raza*/Arbeit, vermittelte sich so, dass ihre Elemente naturgemäß zusammengehören schienen“ (ebd.). Neu seien diese Kontrollformen insofern gewesen, als alle der Güterproduktion für den Weltmarkt dienten und über diesen miteinander koordiniert und verbunden waren. „So formierte sich eine neue, originale und singuläre Struktur von Produktionsverhältnissen in der historischen Erfahrung der Welt, der globale Kapitalismus“ (ebd., S. 31).

Europa gelang es nicht nur, bis ins 19. Jahrhundert hinein den Weltmarkt zu kontrollieren und zum Zentrum des globalen Kapitalismus zu werden, sondern bildete laut Quijano dadurch erst seine eigene, „neue geokulturelle Id-Entität“ (ebd., S. 35) – eben als modernes Europa – aus. Entstanden sei aber nicht nur eine neue kulturelle bzw. geokulturelle Vorstellung von Europa, sondern auch von den anderen Weltregionen. Denn durch die Kontrolle des Weltmarkts sei es möglich geworden, die koloniale (sowie postkoloniale und moderne) Herrschaft gewissermaßen auf die ganze Welt auszudehnen, und alle Regionen und Gesellschaften in dieses koloniale bzw. moderne kapitalistische Weltsystem einzubinden.

Durch die je nach Region unterschiedlichen Möglichkeiten der Kontrolle und Einflussnahme haben sich die Europäer mit den dortigen Kulturen laut Quijano auf drei unterschiedliche Weisen auseinandergesetzt bzw. versucht auf sie Einfluss zu nehmen: Während sich die Europäer (1.) die kulturellen Hervorbringungen der nicht-europäischen Völker aneigneten, die ihnen nützlich erschienen, versuchten sie (2.) die kulturellen Elemente zu unterdrücken, die sie für nicht brauchbar hielten. Darüber hinaus hätten sie (3.) versucht, Elemente ihrer eigenen Kultur dann unter der kolonisierten Bevölkerung zu verbreiten, wenn es ihnen vorteilhaft erschien (ebd., S. 42 f.). Diese führte dazu, dass „schließlich alle kulturellen Erfahrungen, Geschichten, Ressourcen und Produkte in eine einzige globale kulturelle Ordnung eingebunden“ wurden, die „sich um die europäische oder westliche Hegemonie“ (ebd., S. 42) drehte. Entsprechend entstanden auch ganz spezifische geokulturelle Vorstellungen, etwa von Afrika, Asien, Ozeanien oder dem Orient, die einerseits eurozentrische Perspektiven widerspiegeln, und andererseits weltweit Verbreitung fanden. Das Konzept der Kolonialität der Macht bezieht sich daher nicht nur auf die Bereiche der Politik und der Ökonomie, sondern auch auf die der *Kultur*, des *Wissens* und der *Bildung*. „Der gesamte [...] Prozess implizierte langfristig eine Kolonisierung der kognitiven Perspektiven, der Produktionsweisen und der Art und Weise, materiellen oder intersubjektiven Erfahrungen Sinn zu verleihen, der Vorstellungswelt

(*imaginario*), des Universums intersubjektiver Beziehungen in der Welt, kurz der Kultur“ (ebd., S. 43).

Diese eben auch kulturelle Kolonisierung der Welt und der Weltanschauungen führte letztlich zur globalen Verbreitung eines spezifischen Verständnisses des Verhältnisses zwischen Europa bzw. dem Westen und dem Rest der Welt. Laut Quijano war es das Zusammenspiel von einem *kolonialen Ethnozentrismus* mit einer *universellen rassialisierten Klassifizierung der Weltbevölkerung*, das auch zu einem spezifischen und neuen Verständnis der Geschichte führte. Während Europa demnach Zentrum und Höhepunkt der Geschichte sei, befänden sich alle anderen Völker bzw. Kulturen – aufgrund ihres Wesens und ihrer Natur – noch in der Vergangenheit. „Übereinstimmend mit dieser Perspektive wurden Modernität und Rationalität ausschließlich als europäische Erfahrungen und Erzeugnisse imaginiert“ (ebd. S. 45).

Es erscheint naheliegend, die Vorstellung, dass die Moderne eine europäische Erfindung ist, zu der der Rest der Welt nichts beigetragen hat, als zentrales Merkmal einer eurozentrischen Weltanschauung zu bezeichnen. Denn von einer eurozentrischen Vorstellung kann hier nicht nur gesprochen werden, weil Europa hier sozusagen als Zentrum der Weltgeschichte angesehen wird (auch Dussel, 2013), sondern auch, weil diese Vorstellung vor allem die Sichtweise jener widerspiegelt, die sich in Bezug auf dieses Konzept der Moderne selbst als modern – und in diesem Sinne als europäisch – bezeichnen. Da dieses Bild von Europa und dem Rest der Welt im Zuge kolonialer europäischer Erfahrungen entwickelt wurde, und sich aufgrund einer auf kolonialen Strukturen aufbauenden europäischen Vorherrschaft im Bereich von Kultur und Bildung weltweit verbreitet hat, erscheint es sinnvoll und notwendig, im Rahmen von Global Citizenship Education nicht nur das Thema des Kolonialismus, sondern vor allem auch das der Kolonialität aufzugreifen. Denn nur durch die Auseinandersetzung mit der bis heute wirkmächtigen Kolonialität der Macht wird es möglich, nicht nur über den Kolonialismus als historisches Phänomen zu informieren, sondern auch über seine paradigmatische Bedeutung für gegenwärtig vorherrschende eurozentrische Weltbilder und Denkformen aufzuklären. Global Citizenship Education könnte somit dazu beitragen, gerade auch uns selbst über die Kolonialität unseres Denkens aufzuklären. Da die Kolonialität und der damit verbundene Eurozentrismus im Bereich des Epistemischen ein globales und damit alle Weltbürgerinnen bzw. Weltbürger verbindendes Phänomen ist, sollte es möglich sein, durch diese Problemdiagnose ein kosmopolitisches Bewusstsein zu vermitteln, das auf gemeinsamen Interessen der Weltbürger gründet, ohne dabei globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie deren Reproduktions- und Legitimierungslogik aus dem Blick zu verlieren.

### Moderne und Kolonialität

Wenn Global Citizenship Education eurozentrische Einseitigkeiten in der politischen Bildung überwinden und koloniale Denkmuster – im Sinne einer epistemischen Dekolonialisierung – vermeiden und abbauen will, so nimmt der Rückgriff auf das Konzept der Kolonialität sicherlich eine zentrale Rolle ein. Dies stellt aber insofern eine große Herausforderung dar,

als dieses Konzept einerseits sehr komplex ist, und sich andererseits den vorherrschenden Sichtweisen und Denkmustern, die im beschriebenen Sinne als eurozentrisch bezeichnet werden können, (noch) weitgehend entzieht. Daher überrascht es nicht, dass es beispielsweise im deutschsprachigen Raum mitunter (noch) große Probleme bereitet, ein klares Verständnis von Kolonialität und Dekolonialität zu gewinnen und zu vermitteln (Knobloch, 2019).

Die mit dem Begriff der Kolonialität verbundene hohe Komplexität lässt sich dadurch erklären, dass mit diesem letztlich nicht weniger als ein umfassendes Verständnis der Moderne vermittelt werden soll. Denn der Begriff der Kolonialität wird im dekolonialen Denken gewissermaßen als Synonym für den der Moderne verwendet. In diesem Sinne spricht Mignolo (2012) davon, dass Moderne und Kolonialität als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden müssen. Die Differenzierung zwischen Moderne und Kolonialität ist dennoch wichtig, da die Kolonialität insofern von der Moderne zu unterscheiden ist, als sie, und zwar in zweifachem Sinne, die *dunkle Seite der Moderne* bezeichnet.

Als *dunkel* kann diese Seite der Moderne zunächst im Sinne einer moralischen Bewertung bezeichnet werden. Der Begriff der Kolonialität steht dann für *negativ* bewertete Ereignisse und Entwicklungen, die mit dem europäischen Kolonialismus und dem darauf aufbauenden modernen kapitalistischen Weltssystem in Zusammenhang stehen. In diesem Sinne wird der Begriff der Kolonialität verwendet, um auf eine Vielzahl an miteinander verwobenen Formen und Phänomenen politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Kontrolle, Unterdrückung oder Ausbeutung zu verweisen. Die andere Seite der Kolonialität, sozusagen die *helle* Seite der Moderne, wird dann entsprechend mit *positiv* bewerteten Entwicklungen und Errungenschaften assoziiert, etwa mit Aufklärung, Emanzipation, Demokratie und Menschenrechten. Laut Mignolo ist es für eurozentrische Sichtweisen typisch, streng zwischen der hellen und dunklen Seite der Moderne zu unterscheiden, um sich von dieser zu distanzieren, und sich mit jener zu identifizieren.

Von einer *dunklen* Seite der Moderne spricht Mignolo andererseits auch um darauf hinzuweisen, dass das bislang vorherrschende Konzept der Moderne nicht nur aus eurozentrischer Perspektive verfasst wurde, sondern dabei auch andere Sichtweisen auf die Moderne ausgeblendet wurden. In diesem Sinne liegen diese daher, wenn sie überhaupt schon artikuliert werden konnten, (noch) im Dunklen. „Die Moderne ist die Erzählung imperialer, sprachmächtiger Subjekte, die von ihrer eigenen Geschichte berichten und ihre Zugehörigkeit zu einer Region verschleiern“ (ebd., S. 113). Die dekoloniale Theorie versucht daher die Sichtweise jener zur Sprache zu bringen, die im Sinne des vorherrschenden eurozentrischen Weltbildes (je nach Kontext) als *nicht modern*, also *nicht zivilisiert*, *nicht aufgeklärt*, *nicht emanzipiert* etc. verortet wurden und werden. Dabei spielt der Begriff der Kolonialität eine zentrale Rolle, da er eben auch erklären soll, was die Moderne für jene bedeutet, die an den Rändern der Moderne leben (müssen) und unter der kolonialen Matrix der Macht, also unter Formen moderner bzw. kolonialer Unterdrückung und Ausbeutung, leiden. Da die epistemische Dekolonialisierung in vielen sozialen und kulturellen Bereichen und wissenschaftlichen Disziplinen erst seit

Kurzem mehr Aufmerksamkeit erfährt, sind weitere wichtige Beiträge zum Verständnis der Kolonialität zu erwarten. Gerade deshalb erscheint auch die Auseinandersetzung mit Kolonialismus, Eurozentrismus *und* Kolonialität im Rahmen von Global Citizenship Education sinnvoll und notwendig.

### **Grenzdenken und epistemische Dekolonialisierung**

Die bisherigen Überlegungen sprechen eindeutig für die Forderung von Wintersteiner et al. (2014), bei Global Citizenship Education nicht nur an die europäische Tradition des aufgeklärten kosmopolitischen Denkens anzuknüpfen, sondern dabei auch dunkle Seiten der europäischen Geschichte wie den Kolonialismus in kritischer Absicht zur Sprache zu bringen. Aus der Auseinandersetzung mit der *Logik der Kolonialität* (Mignolo, 2012; Knobloch, 2019) kann jedoch auch der Schluss gezogen werden, dass es nicht ausreicht, die negativen Aspekte des modernen europäischen Kolonialismus einfach ergänzend zur positiven Geschichte europäischer Emanzipation und Aufklärung zu thematisieren und zu kritisieren, wenn eurozentrische Sichtweisen überwunden werden sollen. Dies liegt daran, dass gerade die Kritik am Kolonialismus in der Entwicklung des Eurozentrismus eine entscheidende Rolle spielt.

Für den Eurozentrismus, wie er von Quijano (2016), Mignolo (2012) oder Dussel (2013) verstanden wird, ist die Kritik am (spanischen) Kolonialismus insofern konstitutiv, als sich die europäische Aufklärung nicht nur gegen die negativen Seiten der europäischen Kolonialherrschaft in Amerika wendet, sondern gerade dadurch auch selbst an Kontur gewinnt. Das lässt sich darauf zurückführen, dass die Moderne „ein europäisches Phänomen darstellt, das sich in dialektischer Beziehung zu einer nicht-europäischen Alterität als seinem letzten Gehalt konstituiert hat“ (Dussel, zitiert nach Mignolo, 2012, S. 58 f.). Identitätsbildend wirkt die Abgrenzung von kolonialen Gewalttaten, Ausbeutungsformen und Unterdrückungsmustern für ein modernes europäisches Selbstbewusstsein insofern, als durch den kritischen Verweis auf die *koloniale Barbarei* im Umkehrschluss eine Vorstellung von wünschenswerter und fortschrittlicher europäischer bzw. *westlicher Zivilisation* konturiert wird (Wallerstein, 2007; Sarmiento, 2007). Damit liefert aber gerade die Kritik am *barbarischen Kolonialismus* gute Gründe, die globale Vorherrschaft des zivilisierten Westens zu legitimieren. In diesem Zusammenhang spricht Mignolo (2012) von einer *Rhetorik der Moderne*, die einer *Logik der Kolonialität* folgt: „Die Exteriorität, das ‚Außen‘ der Moderne, das genau genommen von der Rhetorik der Moderne konstruiert wird [...], muss im Namen des Fortschritts und der Moderne erobert, kolonialisiert, beherrscht und bekehrt oder aber eliminiert werden“ (ebd., S. 93). Aus dekolonialer Perspektive ist die „europäische Weltbürgerlichkeit“ daher nicht nur „ein begleitendes und ideologisierendes Element der kolonialen Unterwerfung des Globalen Südens“ (Wintersteiner, 2019, S. 21). Denn darüber hinaus muss der europäische Kolonialismus auch als Voraussetzung zur Entwicklung des europäischen Kosmopolitismus betrachtet werden.



Für die Planung einer kritischen Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Eurozentrismus im Rahmen von Global Citizenship Education ist sicherlich der Hinweis der dekolonialen Theorie zentral, dass es einen entscheidenden Unterschied macht, ob man sich von der *hellen* (bzw. westlichen) oder der *dunklen* (bzw. nicht westlichen) Seite der Moderne aus kritisch mit der Moderne und ihren Schattenseiten auseinandersetzt. Dabei ergänzen sich die beiden Perspektiven insofern, als sie eine radikale Kritik an der jeweils anderen Position ermöglichen. Dadurch zeigt sich aber auch, wie sowohl westliche als auch nicht-westliche kritische Positionen in die koloniale Matrix der Macht verstrickt sind.

Um zu verhindern, dass Global Citizenship Education koloniale Denkmuster reproduziert, indem entweder eurozentrische oder aber anti-aufklärerische und anti-westliche Positionen verklärt und absolutiert werden, erscheint es wichtig, sich am *dekolonialen Grenzdenken* zu orientieren, wie es etwa von Mignolo gefordert wird. Dieser verortet das Grenzdenken an „jener Schranke, die Moderne und Kolonialität voneinander trennt und miteinander verbindet“ (Mignolo, 2012, S. 200).

Für die Ausrichtung von Global Citizenship Education bedeutet das natürlich vor allem, dass auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus nicht verzichtet werden darf. Ebenso wichtig wie der Rückgriff auf kosmopolitische, emanzipatorische, machtkritische – kurz: moderne – europäische Denktraditionen erscheint dabei aus dekolonialer Perspektive jedoch auch die Aufklärung darüber, wie dieses moderne kritische Denken bis heute in die koloniale Matrix der Macht verstrickt ist. Zur *epistemischen Dekolonialisierung* kann ein solches Grenzdenken insofern beitragen, als hier neben den bekannten und bisher vorherrschenden kritischen Theorien westlicher Provenienz nun auch kritische Denkformen aufgegriffen werden müssen, deren Ursprünge auf der *dunklen Seite der Moderne* zu suchen sind. Damit zeigt sich deutlich, dass kritisches und aufklärendes Denken kein Alleinstellungsmerkmal des Westens (mehr) ist.

## Fazit

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich Konzepte und Programme der Global Citizenship Education dem Vorwurf des Eurozentrismus stellen und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung annehmen sollten. Dies ist vor allem deshalb notwendig, da eurozentrische und koloniale Denkmuster nicht einfach überwunden werden können, schon gar nicht allein dadurch, dass man sich rhetorisch gegen Eurozentrismus und Kolonialismus positioniert. Um die epistemische Dekolonialisierung voranzutreiben, erscheint es vielmehr aussichtsreich, nicht nur den europäischen Kolonialismus, sondern vor allem auch Kolonialität und Dekolonialität zu zentralen Themen von Global Citizenship Education zu erheben. Dafür ist es jedoch notwendig, auch kritische Theorien aus dem Globalen Süden – wie beispielsweise dekoloniale Theorien aus dem lateinamerikanischen Kontext – aufzugreifen, und sowohl ergänzend als auch in kritischer Konfrontation mit westlichen Konzepten in die kosmopolitisch orientierte politische Bildungsarbeit zu integrieren. In diese Richtung weisen auch die aktuellen Überlegungen von Wintersteiner (2019), in de-

nen eine „kosmopolitisch-dekoloniale Perspektive“ (ebd., S. 24) in der Politischen Bildung eingefordert wird. Global Citizenship Education beinhaltet demnach nicht nur die „kritische, dekoloniale Überprüfung westlicher Bildungskonzepte“ (ebd., S. 23), sondern auch die Auseinandersetzung mit „vielfältigen, allerdings keineswegs immer ‚westlich-demokratischen‘ Formen des Widerstands politischer Bewegungen im Süden“ (ebd., S. 25; vgl. dazu auch Knobloch, 2019).

Vor dem Hintergrund der Gegenüberstellung von Konzepten politischer Bildung aus dem Globalen Süden und Norden stellt sich nun jedoch mit Nachdruck die Frage nach dem Stellenwert der dekolonialen Theorien für die aktuellen Diskussionen über Global Citizenship Education. Denn es erscheint nun nicht mehr zwingend, europäische bzw. westliche Traditionen des kosmopolitischen Denkens als Grundlage und Ausgangspunkt für eine global ausgerichtete politische Bildung zu nehmen, in der der Kolonialismus und die auf diesen bezogenen kritischen Theorien aus dem Globalen Süden dann *auch* eine (periphere) Rolle spielen bzw. spielen können. Vielmehr erscheint es nun ebenfalls möglich, dieses asymmetrische Verhältnis zwischen kritischen Theorien und Konzepten aus dem Globalen Norden und Süden in der politischen Bildung umzukehren. Dazu müsste man von kritischen Traditionen des kolonialen bzw. dekolonialen Denkens ausgehen, um dann von hier aus *auch* Konzepte kosmopolitischen Denkens aus dem Globalen Norden einzubeziehen. Dadurch könnte ein Verständnis von Global Citizenship Education entwickelt werden, das – im Sinne eines Grenzdenkens – zwischen kritischen Perspektiven aus dem Globalen Norden und Süden oszilliert, und dabei sowohl Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede reflektiert.

Diese Überlegungen führen zu dem Schluss, dass es sich bei den dekolonialen Theorien ebenfalls um Konzepte von Global Citizenship Education handelt, wenn auch sozusagen *avant la lettre*. Nicht übersehen werden sollte dabei jedoch, dass sich diese hinsichtlich ihrer epistemologischen Grundlagen mitunter deutlich von Konzepten unterscheiden, die als westlich oder eurozentrisch bezeichnet und mit dem Globalen Norden assoziiert werden können. Daher sollten nicht nur die Licht- und Schattenseiten der modernen europäischen, sondern ebenso der modernen/kolonialen nicht westlichen Traditionen des kosmopolitischen Denkens zum zentralen Thema von Global Citizenship Education gemacht werden. Wenn diese Sichtweise in den Diskussionen über Global Citizenship Education stärker berücksichtigt wird, wäre zumindest schon ein kleiner Beitrag zur epistemischen Dekolonialisierung politischer Bildung geleistet.

## Anmerkungen

- 1 Ich verwende hier den Begriff *maza* in Anlehnung an die Überlegungen von Alke Jens und Stefan Pimmer (vgl. Quijano, 2016, S. 23).

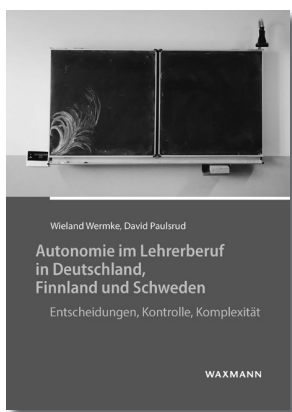
## Literatur

- Andreotti, V. d. O. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Boatcă, M. (2016). Postkolonialismus und Dekolonialität. In K. Fischer, G. Hauck & M. Boatcă (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungsforschung* (S. 113–123). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04790-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04790-0_11)
- Castro Varela, M. d. M. & Heinemann, A. M. B. (2016). Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 17–22.
- Danielzik, Ch.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Dussel, E. (2013). *Der Gegendiskurs der Moderne*. Kölner Vorlesungen. Wien & Berlin: Turia + Kant.
- Forster, E. (2017). Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In S. Vock & R. Wartmann (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 187–206). Paderborn: Schöningh.
- Grobbaauer, H. (2014). Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 28–33.
- Knobloch, Ph. D. Th. (2019). Zur Übersetzung der Grammatik und Rhetorik der Dekolonialität. In N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 115–135). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20321-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20321-4_7)
- Mignolo, D. W. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien & Berlin: Turia + Kant.
- Quijano, A. (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Sarmiento, D. F. (2007). *Barbarei und Zivilisation, Das Leben des Facundo Quiroga*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Scherling, J. & Maurič, U. (2018). Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In H. Grobbauer, W. Wintersteiner & S. Reitmair-Juárez (Hrsg.), *Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (S. 10–11). Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education: Taking it local*. Paris: UNESCO.
- Wallerstein, I. (2007). *Die Barbarei der anderen. Europäischer Universalismus*. Berlin: Wagenbach.
- Wintersteiner, W. (2019). Global Citizenship Education – eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(1), 21–25.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

## Dr. Phillip D. Th. Knobloch

ist Akademischer Rat a. Z. am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik (IAEB) der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine, Vergleichende, Internationale und Interkulturelle Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Konsumästhetische Bildung, dekoloniale Bildung.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2019, 134 Seiten, br., 19,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4007-4  
E-Book: 18,99 €,  
ISBN 978-3-8309-9007-9

Wieland Wermke, David Paulsrud

## Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität

Basierend auf der Grundlage einer Umfrage unter ca. 7000 deutschen, 1500 finnischen und 700 schwedischen Lehrer\*innen thematisieren die Autoren die Autonomie im Lehrerberuf. Bei der Diskussion über Autonomie geht es darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Komplexität und Risiken reduzieren, um angstfreie und selbstbestimmte Arbeit in den Bereichen zu ermöglichen, in denen Lehrpersonen wichtige Entscheidungen treffen können und wollen. Beispiele aus den verschiedenen Bildungssystemen bereichern die Diskussion, die sowohl (angehende) Lehrer\*innen betrifft als auch Entscheidungsträger\*innen im Bildungsbereich, die Schulstrukturen gestalten.

 **WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

Kai Horsthemke

## „Epistemologische Vielfalt“ und Global Citizenship Education

### Zusammenfassung

In der Debatte über (Welt-)Bürgerbildung – (*Global*) *Citizenship Education* oder (*G*)CE – und ihre epistemologischen, moralischen und politischen Grundlagen werden im Wesentlichen drei Positionen unterschieden: Kosmopolitismus, Lokalismus und Relationalismus. Die in diesem Kontext häufig erhobenen Forderungen nach epistemologischer Vielfalt werden im Folgenden kritisch geprüft. Damit ist das Ziel verbunden, plausibel zu machen, dass GCE sich nur auf Basis eines eindeutigen, allgemeingültigen und universalistischen Wissensverständnisses angemessen begründen lässt, welches erlaubt Wissen von Nichtwissen und Wissenschaft von Aberglauben zu unterscheiden. Ein entsprechend modifizierter Kosmopolitismus nimmt Unterschiede in praktischen epistemischen Prioritäten zur Kenntnis, ohne dass diese auf eine Vielfalt von Epistemologien hinauslaufen.

**Schlüsselworte:** *epistemologische Vielfalt, Kosmopolitismus, Lokalismus, Relationalismus, Ubuntu, Weltbürgerbildung*

### Abstract

Three broad kinds of orientation can be identified with regard to (global) citizenship education, or (G)CE: cosmopolitanism, localism, and relationalism. They differ in their respective approaches not only to cultural transmission and instruction but also to knowledge and knowledge production. My aim in this paper is to interrogate the notion of local or indigenous knowledge in (G)CE research and to investigate whether the postcolonial idea of epistemological diversity does not involve a mistaken sense of ‘epistemology’. I argue that there are good reasons for an unequivocal and universally applicable understanding of knowledge and epistemology in (global) citizenship education and GCE research – and for being able to distinguish between knowledge and non-knowledge. A relevantly modified cosmopolitanism acknowledges differences in practical epistemic priorities, without these amounting to ‘diverse epistemologies’.

**Keywords:** *epistemological diversity, cosmopolitanism, localism, relationalism, ubuntu, global citizenship education*

### Kosmopolitismus, Lokalismus und Relationalismus: Varianten einer epistemologischen Grundlegung von GCE

In der Debatte über Bürgerbildung (*citizenship education* – CE), GCE und ihre epistemologischen, moralischen und politischen Grundlagen werden im Wesentlichen drei Positionen unterschieden. Den Kosmopolitismus, so eine erste Position, kennzeichnen Akzeptanz und Neutralität gegenüber allen Kulturen und Kulturkreisen zumindest insofern, dass diese nicht intolerant, respektlos und ungerecht sind (Nussbaum, 2002; Papastephanou, 2005). Kosmopolitische Bildung soll angehenden Weltbürgerinnen und Weltbürgern die größtmögliche Wahlfreiheit zwischen kulturellen Gütern und Lebensentwürfen sowie den weitestmöglichen Zugang zu Konzeptionen eines guten bzw. lebenswerten Lebens vermitteln und ermöglichen. Dazu gehört auch der Zugang zu einer Vielfalt von Epistemologien, nicht nur als Option der Selbst- und Weltverständigung, sondern vor allem als Basis für eine kritische Auseinandersetzung. Dies beinhaltet die Kenntnissnahme verschiedener erkenntnistheoretischer Orientierungen: erkenntnistheoretischer Fundamentalismus, wie z. B. Naturalismus, Empirizismus, Rationalismus, Positivismus und Realismus, Anti-Foundationalismus wie z. B. Pragmatismus, Interpretivismus, Standpunkttheorie u. dgl. Diese verschiedenen Epistemologien werden dabei in der Regel als normative Orientierungsvorgaben eingeführt, in dem Sinne, dass unterschiedliche epistemologische Zugänge zwar zur Kenntnis genommen werden, aber zugleich die Überzeugung vorherrscht, nur eine Epistemologie könne wahr bzw. die richtige sein. Der Weltbürger wird entsprechend vorgestellt als ein verständigungsorientierter, aber kritischer Denker, der sich von den Maßstäben der Objektivität, der Unparteilichkeit, der universellen Vernunft, sowie von allgemeingültigen Werten leiten lässt.

Für den Lokalismus, als einer zweiten Position, ist dagegen die lokale Kultur, der eigene Kulturkreis maßgebliche Orientierungsvorgabe. Indigene Bildung und Erziehung sollen im Rahmen kultureller Instruktion Parteilichkeit und Loyalität gegenüber lokalen Werten, Anschauungen und Wissen(swegen) vermitteln. Experimentieren mit Fremdem (soweit das überhaupt möglich ist) und Kritik am lokalen Status Quo wird

dagegen eher mit Skepsis begegnet. So gilt gerade im Hinblick auf CE das Vertrauen in die Meinungen und Aussagen der Gemeinschaftsältesten und ‚Stammes-Weisen‘ als von zentraler epistemischer Relevanz. Ausgehend von dieser Vorgabe wird im Rahmen lokalistischer Ansätze starke Kritik an kosmopolitischen Bildungs- und Wissensverständnissen geübt, da diese unweigerlich mit Kolonialismus und Machtmissbrauch verknüpft sind. Das sogenannte ‚Weltwissen‘, also universell gültiges und relevantes Wissen, ist ein Mythos, eine Chimäre: Alles Wissen ist subjektiv, relativ, ‚lokal‘ (Higgs, 2018, S. 213; Swanson, 2015, S. 32), notwendigerweise verortet (Abdi, 2015, S. 23), so wie auch jegliche Wertung und Bewertung lokal in ihrer Einbettung und Geltung begrenzt sind. So ergibt sich eine Vielzahl epistemologischer Orientierungen – aber keine übergeordnete Perspektive, aus welcher eine Orientierung als vorrangig, wichtiger oder wertvoller ausgewiesen werden kann. Dies kann nur aus der jeweils eigenen, kulturell eingebetteten Perspektive geschehen, die aber entsprechend keinen Anspruch auf Universalität bzw. Allgemeingültigkeit erheben kann.

Der Hinweis auf epistemologische Vielfalt und unterschiedliche Epistemologien wird verbunden mit Forderungen der Rückgewinnung oder Zurückforderung von ‚Wissensgütern‘, als Wiederinbesitznahme von historisch unterdrückten Orientierungen und Ansichten. Die ‚Weltbürgerin‘ bzw. der ‚Weltbürger‘ dagegen ist aus dieser Perspektive ein neoliberales, genuin westliches Konstrukt, wohingegen davon auszugehen ist, dass es faktisch nur *lokal situierte* Bürger, Menschen in bestimmten historischen und geopolitischen Kontexten und Zusammenhängen gibt. Wie auch das Konstrukt des ‚Weltwissens‘ ist die/der ‚Weltbürger/in‘ als Ausdruck des Versuchs einer Durchsetzung neoimperialer Vorstellungen zu verstehen, der auf epistemologischen Kolonialismus und Rassismus und damit verbundenen Formen epistemischer Gewaltausübung hinausläuft (De Oliveira Andreotti, 2011, S. 385 f.; Abdi et al., 2015, S. 3; Abdi, 2015, S. 16, 18, 20, 21, 23; Swanson, 2015, S. 28, 33).

Eine dritte epistemologische Position stellt der Relationalismus dar. Der Relationalismus ist auf den ersten Blick zunächst nur schwer vom Lokalismus zu unterscheiden. Auch hier gilt eine Identifikation mit der eigenen Kultur als vorrangiges Ziel. Allerdings werden dabei zusätzlich Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, Werten und Wissenswegen betont. Erziehung und Bildung beziehen sich, so die Grundidee, auf eine Vielzahl von Epistemologien, die alle legitim sind, alle gleichermaßen wertvoll. Dabei ist Parteilichkeit allerdings nicht verwerflich, sondern gehört sozusagen zur psychologischen Grundausstattung der Weltbürgerinnen bzw. der Weltbürger, die in erster Linie relational situiert sind und als intersubjektiv eingebettete Akteure vorgestellt werden. Es ist daher aus dieser Sicht auch vertretbar, dass sie primär um jene besorgt sind, die ihnen nahestehen, also um den jeweils spezifischen Familien-, Freundes- und Kulturkreis. Das bedeutet aber nicht, dass sie sich per se Fremden und Fremdem gegenüber verschließen. Zentral ist aus dieser Perspektive dennoch die epistemologische Annahme, dass Wissen relational und kommunal strukturiert ist (Dei, 2014, S. 12; De Oliveira Andreotti, 2011, S. 391; Swanson, 2015). Anders ausgedrückt: ‚Ich weiß, weil wir wissen‘, oder: ‚Ein Wissender ist ein Wis-

sender wegen (d. h. auf Grund von) anderen Wissenden‘. Wissen in seinen verschiedenen Formen und Manifestationen basiert auf persönlicher, sozialer und kultureller Nähe.

Der Lokalismus und der Relationalismus sind sich einig in der Ablehnung der Annahme, es könne universelles bzw. universell relevantes und gültiges Wissen geben (Abdi et al., 2015, S. 5), sowie in dem damit verbundenen Votum gegen „Wissensglobalisierung“, die auf eine „Mono-Epistemisierung“ (Abdi, 2015, S. 21, 23), d. h. auf illegitime Formen der epistemischen Überwältigung hinauslaufe. Der Relationalismus versteht sich daher als „alternative Globalisierungsbewegung“ (Chan-Tiberghien, 2004, S. 191, 208), die jeglichen universell-transkulturellen erkenntnistheoretischen Anspruch als eine Form der Übergriffigkeit entschieden ablehnt und verwirft.

### **‚Unterschiedliche Epistemologien‘ und ‚Wissensökologien‘**

Den Begriffen der epistemologischen Vielfalt und der unterschiedlichen Epistemologien ist in Wissenschaft und Öffentlichkeit in letzter Zeit zunehmende Aufmerksamkeit zuteil geworden. Eine der bemerkenswertesten Entwicklungen, auch in der Debatte über GCE des letzten Vierteljahrhunderts, ist die Inflation von Epistemologien – Annahmen darüber, was auf diesem Gebiet Wissen ausmacht, was als Evidenz für eine Behauptung zählt und wie wiederum diese Evidenz epistemisch gerechtfertigt werden kann. Es ist nicht einfach den Überblick zu behalten, angesichts der vielen in der Debatte verhandelten unterschiedlichen (fundamentalistischen und antifundamentalistischen) epistemologischen Ansätze. Die Auseinandersetzung mit diesen epistemologischen Ansätzen wird zugleich als Kern der Weltbürgerbildung betrachtet. Die Vorbereitung angehender Weltbürgerinnen und Weltbürger auf epistemologische Vielfalt gilt aus dieser Sicht z. B. als eine der wichtigsten Aufgaben von Universitäten. Insofern Epistemologien in alle Phasen des Bildungsprozesses und auch seiner Erforschung relevant sind, und insofern intersubjektive Verständigung im Alltag und im Forschungskontext jeweils durch Epistemologien vorgeprägt wird, so die Annahme, ist die Beschäftigung mit epistemologischer Vielfalt unabdingbar für GCE.

Während der letzten Jahrzehnte hat die Kontroverse über unterschiedliche Epistemologien und des epistemologischen Pluralismus eine zusätzliche Dimension erhalten, nicht nur in der feministischen Epistemologiekritik, sondern auch im Kontext der postkolonialen und antikolonialen Theorie und Praxis. So werden der „monochromen Logik westlicher bzw. männlicher Epistemologie“ (Odora Hoppers, 2002a, S. vii; Odora Hoppers, 2002b, S. 18) die Existenz unterschiedlicher Wissenssysteme und pluraler Manifestationen der Epistemologie gegenübergestellt (Chan-Tiberghien, 2004, S. 192, 208; De Oliveira Andreotti, 2011, S. 390, 394, 396; Dei, 2014, S. 10; Abdi, 2015, S. 20, 23; Higgs, 2018, S. 213). In ihrem Plädoyer für eine sogenannte „Wissensökologie“<sup>1</sup> sprechen Boaventura de Sousa Santos, João Arriscado Nunes und Maria Paula Menezes ebenfalls von einer „immensen“ epistemologischen Vielfalt auf der Welt“ (De Sousa Santos et al., 2008, S. xix, xlvi). Basierend auf der Prämisse, es gäbe keine globale soziale Gerechtigkeit ohne globale kognitive Gerechtigkeit (ebd.; vgl. auch Chan-Tiberghien, 2004, S. 196; De Oliveira Andreotti,

2011, S. 381), beziehen sie sich allerdings mit diesem Appell nicht in erster Linie auf erkenntnistheoretische Fragen, sondern auf Fragen der ethnischen und kulturellen Vielfalt und auf Gender-Divergenzen. Während der letzten Jahrzehnte sei die Anerkennung der kulturellen Vielfalt auf der Welt stetig gewachsen, wobei die derzeitigen Kontroversen entsprechend im Wesentlichen Probleme der *kulturellen* Anerkennung betreffen. Dies wiederum könne nicht mit Bezug auf die epistemologische Vielfalt der Welt behauptet werden, also mit Bezug auf die unterschiedlichen Wissenssysteme, die den Bräuchen und Praktiken verschiedener sozialer Gruppen weltweit zu Grunde liegen (De Sousa Santos et al., 2008, S. xix). Von der Annahme ausgehend, dass kulturelle Vielfalt und epistemologische Vielfalt einander durchdringen, ist es das Anliegen der Autoren aufzuzeigen, wie neue Formen der sozialen Emanzipation, die sich gegen die Monokultur des wissenschaftlichen Wissens wenden, durch eine sog. ‚Wissensökologie‘ möglich würden. Dies sei jedoch kein wissenschaftsfeindlicher Ansatz: Die hier angedachte alternative Epistemologie platziere die Wissenschaft lediglich in einen Kontext der Wissensvielfalt zeitgenössischer Gesellschaften. Die Wissensökologie sei eine Einladung zur Förderung nichtrelativistischer Dialoge zwischen verschiedenen Formen des Wissens (*knowledges*<sup>2</sup>). Den unterschiedlichen Wissensarten, die in erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen über ihren Beitrag zu einer demokratischen und gerechten Gesellschaft und zur Entkolonisierung des Wissens und der Macht notgedrungen verwickelt seien, würden auf diese Art gleiche Chancen eingeräumt (ebd., S. xx).

Dies veranschaulicht die gängige (lokalistische und auch relationalistische) Ansicht, dass verschiedenen Ethnien und Kulturen eigene Epistemologien zu Grunde liegen, dass Epistemologien zudem jeweils geschlechtsspezifisch sind, und dass diese bisher von der vorherrschenden sozialen Gruppe missachtet worden seien. Eine Begleiterscheinung ist die ebenfalls weitverbreitete Meinung, die Weltbürgerbildung und -bildungsforschung seien von bestimmten Annahmen über Wissen und Wissensproduktion gesteuert, welche die Interessen und historischen Traditionen dieser dominanten Gruppe widerspiegeln. So sprechen sich zum Beispiel eine Vielzahl von Autoren für eine Dekolonialisierung oder Entkolonialisierung von Wissen, für die Anerkennung von indigenen, lokalen bzw. subalternen Wissenssystemen und „radikal unterschiedlichen“ Erkenntnistheorien in einer neugedachten (G)CE aus (Odora Hoppers, 2002a, S. vii; Odora Hoppers, 2002b, S. 18; Chan-Tiberghien, 2004, S. 205; De Oliveira Andreotti, 2011, S. 387, 394; Dei, 2014, S. 10, 16, 19; Abdi, 2015, S. 20; Swanson, 2015; Higgs, 2018). Weitere beliebte, damit verwandte Begriffe und Bezeichnungen sind „lokale kulturelle Wissenswege“ (Dei, 2014, S. 11) und „nichteuropäische“ bzw. „alternative Epistemologien“ (De Oliveira Andreotti, 2011, S. 385; Chan-Tiberghien, 2004, S. 205).

Allerdings bleiben in den meisten Fällen der Auseinandersetzung über verschiedenartige, alternative, dekolonialisierte und entmännlichte Epistemologien einige wichtige philosophische Probleme ungelöst bzw. werden gänzlich ignoriert. Was ist der genaue semantische Gehalt dieser Behauptungen über epistemologische Verschiedenartigkeit? Halten diese unterschiedlichen Arten, Wissen zu begründen, einer genauen Untersuchung bzw. einer kritischen Hinterfragung stand? In

welchem Zusammenhang stehen sie mit den traditionellen epistemologischen Unterscheidungen zwischen Wissen und Meinung und zwischen deskriptiven und normativen Fragen und Ansätzen, sowie weiteren wesentlichen Bestandteilen der traditionellen Erkenntnistheorie wie Begründung, Rechtfertigung und Wahrheit?

### **Der Begriff der Epistemologie – normative und deskriptive Konzeptionen**

Jon Levisohn und Denis Phillips weisen darauf hin, dass besonders in der bildungsphilosophischen Literatur über multikulturelle Reformen der Begriff der Epistemologie rhetorisch-inflationär verwendet wird, wodurch wichtige Fragen und Unterscheidungen eher verschleiert als geklärt werden (Levisohn & Phillips, 2012, S. 40). Die traditionelle Bedeutung von Epistemologie ist Erkenntnistheorie bzw. Logik des Wissens. Angefangen mit Platon und Aristoteles sind sich Erkenntnistheoretiker im Wesentlichen einig über eine grundlegende Trennung zwischen Wissen und Meinung (Glaube oder Überzeugung). Eine weitere Unterscheidung, in Bezug auf Überzeugungen und Wissen, betrifft deskriptive und normative Formen der Analyse. Werden diese Unterschiede verwischt, so Levisohn und Phillips, dann werde jegliche rationale Argumentation potenziell untergraben, einschließlich die von Lokalist\*innen, Relationalist\*innen und anderen postkolonialen Theoretikern verwendeten Argumente (ebd., S. 42). Um begriffliche Klarheit und Orientierung zu schaffen, unterscheiden Levisohn und Phillips zwischen den folgenden normativen und deskriptiven Denkansätzen in der Verwendung des Epistemologie-Begriffs:

1. Epistemologie als ein normatives Forschungsgebiet
2. Epistemologie im Sinne einer normativen Erkenntnistheorie
3. Epistemologie als eine Beschreibung des Erkenntnis- und Meinungserwerb von Menschen
4. Epistemologie als eine Beschreibung einer Reihe unterschiedlicher Meinungen und Überzeugungen

Der erste Ansatz bezieht sich auf den klassischen philosophischen Wissensbegriff. Hier wird unterschieden zwischen Wissen (Erkenntnis) und Meinung (Vorstellung, Glaube), zwischen bloßer Meinung und berechtigter (begründeter) Meinung (Überzeugung) sowie zwischen einer wahren Meinung und einer Meinung, die nicht nur wahr, sondern auch berechtigt (begründet) ist. Die Fragestellung ist hier im Wesentlichen normativ. Zum Beispiel geht es hier um die Bewertung von Meinungen und Meinungsstrategien; welche Meinungen (Vorstellungen) glaubwürdig genug sind, so dass danach gehandelt werden kann; darum, wie Forscherinnen und Forscher ihre Untersuchungsergebnisse oder Befunde validieren sollen, welche Formen der Argumentation und der Rechtfertigung akzeptabel sind, und wer als epistemische Autorität gilt.<sup>3</sup>

Die zweite Art der Verwendung des Begriffs bezieht sich auf unterschiedliche Epistemologien innerhalb der philosophischen Tradition. Levinsohn und Phillips stellen Empirizismus, Rationalismus und Positivismus (also Beispiele des erkenntnistheoretischen Fundamentalismus) dem Pragmatismus und an-

deren Formen des Antifoundationalismus gegenüber, die jeweils für sich beanspruchen die richtige und wahre Epistemologie darzustellen und in diesem (weiten) Sinne normative Projekte sind. Die Koexistenz der verschiedenen Theorien lässt sich dadurch erklären, dass die Philosophen noch immer darüber streiten – wobei aber Konsens darüber herrscht, dass nur eine Position richtig sein kann. Dies ist allerdings bei ‚indigenen‘ oder ‚subalternen‘ Epistemologien nicht der Fall – welche laut ihrer Verfechter alle gleichermaßen respektabel und gültig seien.

Die dritte übliche Verwendung von ‚Epistemologie‘ hat eine grundsätzlich deskriptive Funktion, d. h., es geht um die rein deskriptiv-analytische Rekonstruktion dessen, wie Menschen dazu kommen, etwas zu glauben. Sie ist eher ein Teil der Wissenssoziologie (die eigentlich als ‚Meinungssoziologie‘ bezeichnet werden sollte) und der Lernpsychologie als der Philosophie.

Die vierte Bedeutung von ‚Epistemologie‘ ist ebenfalls deskriptiv. Hier geht es um die Beschreibung der Inhalte von Meinungen, die von verschiedenen Gruppen und Gemeinschaften vertreten werden. Der Begriff ‚indigene Epistemologien‘ bezieht sich auf die unterschiedlichen Meinungen und Überzeugungen verschiedener ethnischer oder kultureller Gruppen. Im deskriptiven Sinne ist dieser Begriff unproblematisch – d. h. im Sinne der Interpretation von Epistemologien als Glaubenssysteme oder Meinungskataloge. Aus einer dezidiert normativen epistemologischen Perspektive (im Sinne der zweiten Verwendung des Begriffs der Epistemologie) kann die Existenz unterschiedlicher (z. B. ‚indigener‘) Epistemologien allerdings nicht bestätigt werden (Levinsohn & Phillips, 2012, S. 54).

### Was ist ‚epistemologische Vielfalt‘?

Harvey Siegel (2012) hat eine Anzahl gängiger Verwendungen des Begriffs der ‚epistemologischen Vielfalt‘ untersucht. So kennzeichnet dieser Begriff:

1. Überzeugungen und Überzeugungssysteme
2. methodologische Vielfalt, d. h. unterschiedliche Forschungsmethod(ologi)en
3. eine Vielfalt an Forschungsfragen
4. die Vielfalt der Forscher und deren Kulturen
5. Epistemologien und epistemologische Sichtweisen

In den ersten vier Fällen ist gegen die entsprechende Verwendung des Begriffs der ‚Vielfalt‘ nichts einzuwenden. Überzeugungs- und Glaubenssysteme variieren, sind teilweise höchst unterschiedlich, wie auch Forschungsfragen und Forschungsmethoden (wobei Siegel darauf hinweist, dass dies nicht als methodologischer Relativismus verstanden werden soll<sup>4</sup>). Ebenso gibt es enorme Variationen in den Biografien der Forscher, ihren individuellen, sozialen und kulturellen Identitäten, ihren Interessen, Zielen und Prioritäten. Allerdings ist hier die jeweilige Verwendung des Epistemologie-Begriffs unzutreffend: Von den Philosophen wird er in keiner der Formen verwendet, die in dieser Debatte Usus sind. Problematisch wird der Aufruf zur epistemologischen Vielfalt jedoch, wenn dadurch die Grenzen zwischen epistemologischem Pluralismus

und epistemologischem Relativismus verwischt werden und das Plädoyer für epistemologische Vielfalt auf die Behauptung einer Koexistenz mehrerer, parallel existierender ‚Wahrheiten‘ hinausläuft (Higgs, 2018, S. 213; Swanson, 2015, S. 32; Abdi, 2015, S. 23). Als Beispiel für die Fallstricke relativistischer Forderungen nach Anerkennung von diversen Epistemologien lässt sich die Debatte über *Ubuntu* anführen.

### **Ubuntu als Ethos der GCE-Dekolonisierung und -Indigenisierung**

Dalene Swanson (2015) schlägt ein Kernkonzept des afrikanischen Humanismus, *Ubuntu*, für die Neukonzeptualisierung von GCE vor. *Ubuntu* stellt eine kommunale Ontologie dar und ist die Kurzform von *Umuntu ngumuntu ngabantu*: ‚Ein Mensch ist ein Mensch wegen (d. h. auf Grund von) anderen Menschen.‘ Anders ausgedrückt: ‚Ich bin, weil wir sind.‘ Die *Ubuntuisierung* von GCE, so Swanson, bedeute eine Neukonzeptualisierung lokaler und globaler Bindungen und Beziehungen als Lebensbasis und könne so dem destruktiven Kurs wachsender globaler Ungerechtigkeit entgegenwirken (ebd., S. 33). *Ubuntu* beherbergt eine Philosophie der Gemeinschaftsstärke durch Gemeinschaftsunterstützung, derzufolge Identität und Würde durch Empathie, Großzügigkeit, gegenseitige Unterstützung und Kooperation, gemeinschaftliches Engagement und soziale Harmonie gewährleistet werden (ebd., S. 34). Bereits 1996 hatte sich Malegapuru Makgoba für *Ubuntu* als demokratisches Ideal für Südafrika ausgesprochen (Makgoba, 1996; s. auch Enslin & Horsthemke, 2004). Im Gegensatz zu Makgoba handelt es sich bei Swanson aber nicht um ein relativistisches Demokratie- und CE-Verständnis, sondern um ein auf Dekolonialisierung und Indigenisierung fundiertes Neudenken von Weltbürgertum – und diesbezüglich um Afrikas ‚einzigartigen‘ Beitrag (Swanson, 2015, S. 33 f.).

Bei Swanson, wie schon bei Makgoba, hat *Ubuntu* auch eine epistemologische Dimension. *Ubuntu* als ‚afrikanischer Wissensweg‘ wird als zirkulär, organisch und kollektivistisch verstanden und dargestellt, im Gegensatz zur Linearität und zum Materialismus und Individualismus westlicher Perspektiven. Innerhalb einer solchen kommunalistischen Philosophie werden die affektiven und relationalen ethischen Grundsätze in den Vordergrund gerückt und so im Kontext des Postkolonialismus zur Quelle eines (wiederentdeckten) afrikanischen epistemologischen Selbstbewusstseins (ebd., S. 35). Dabei ist auch eine Erweiterung des Wahrheitsbegriffs erwähnenswert. Angelehnt an das Wahrheitsverständnis der südafrikanischen *Truth and Reconciliation Commission* umfasst ‚Wahrheit‘ nicht nur forensische Wahrheit, sondern auch persönliche oder narrative Wahrheit, soziale oder dialogische Wahrheit sowie heilende oder restaurative Wahrheit.<sup>6</sup> Wie *Ubuntu* und Wissen ist auch Wahrheit kollektivistisch, relational und bezieht sich darauf, was es bedeutet, ein Mensch (ein Mit- und Welt-Bürger) zu sein – und mit ‚einem Anderen‘ („an-Other“; ebd., 34) in einer Bindung oder Beziehung zu stehen.

Swansons Argument wird nicht entscheidend durch den Einwurf geschwächt, dass *Ubuntu* nicht einzigartig ist: Das im nordafrikanischen Kulturraum gängige *Maat* und auch *Wahkohtowin* (Cree) und *Mitakuye oyasin* (Lakota) drücken identische Gedanken aus. So werden lediglich die Einzigartig-

keit und Unterschiedlichkeit von *Ubuntu* in Frage gestellt, nicht aber sein Status als Ethos einer neugedachten Weltbürgerbildung. Etwas problematischer sind dagegen die mit *Ubuntu* einhergehenden patriarchalischen Praktiken im südlichen Afrika: Polygamie<sup>7</sup>, *Amaghikiza* (eine Art Mentorschaftsprogramm, das sexuelle Enthaltbarkeit bei jungen und älteren Mädchen gewährleisten soll) und das ebenfalls angeblich moralfördernde *Ukubholwa kwezintombi* („virginity testing“ bei Mädchen, „which seeks to achieve the goal of purity in the context of the spread of HIV/AIDS“; Ntuli, 2002, S. 61 f.). Die hier vorgesehene Relationalität orientiert sich an androzentrischen bzw. patriarchalischen Vorgaben und Vorstellungen. Durch eine Abgrenzung von diesen Vorgaben ließe sich *Ubuntu* jedoch ggf. für die Anwendung innerhalb der (G)CE entsprechend modifizieren.

Das stärkste Argument gegen eine Nutzung von *Ubuntu* im Rahmen von GCE ist vermutlich, dass das mit der Programmatik verknüpfte Wissens- und Wahrheitsverständnis weitere erhebliche Probleme birgt, die noch gravierender sind als die grundlegenden logischen Konsistenz- und Kohärenzschwierigkeiten von relativistischen Positionen. Wenn Wissen und Wahrheit von Mensch zu Mensch, Gesellschaft zu Gesellschaft, Kultur zu Kultur verschieden sind<sup>8</sup>, dann wäre es nicht nur vermessen, sondern halt- und sinnlos, Wahrheitsansprüche anderer zu bewerten bzw. zu beurteilen. Natürlich wird genau das von vielen konstruktivistisch orientierten Postkolonialisten begrüßt. Nur: Diese Art Wahrheitsrelativismus ist *symmetrisch*. Wenn man ihn anführen kann, um die Entmachteten vor den Urteilen und der alleinigen Deutungshoheit der Mächtigen zu schützen, dann kann man ihn auch anführen, um die Mächtigen vor Kritik durch die Entmachteten zu immunisieren. Eine weitere Implikation: Um in der Lage zu sein eine begründete Entscheidung über richtig und falsch, angemessene und unangemessene epistemische Geltungsansprüche zu treffen, reicht es sich die vorherrschenden Meinungen in der eigenen Gesellschaft anzuschauen. Welche Werte, Verantwortlichkeiten, Pflichten und Rechte (wenn überhaupt) sollten Heranwachsenden vermittelt werden? Wovon sollten sie geschützt werden? Ist direkte Demokratie die richtige Regierungsform – oder eher repräsentative Demokratie? Wie steht es mit Regierungsformen wie Oligarchie, Einparteiensherrschaft oder Autokratie? Wie man diese Fragen beantwortet, ist im Rahmen dieser Position vollständig durch die Lokalität sowie den Kontext des Fragestellers determiniert und lässt sich nicht translokal, transkontextuell und mit Bezug auf kontexttranszendierende Kriterien beantworten. Als Konsequenz lässt sich dann von dieser Warte folglich innerhalb einer Gesellschaft oder einer Kultur auch nicht von Fortschritt oder Rückschritt in Sachen Wissenserwerb sprechen, weil keine transhistorischen Vergleiche zulässig sind. Demnach kann auch das Stimmrecht für Frauen nicht als *demokratischer Erfolg* bewertet werden ebenso wenig wie die Überwindung von Apartheid in Südafrika. Diese Überlegungen betreffen auch den normativen ‚Reform-‘ und ‚Transformations-Diskurs‘ in der (Welt-)Bürgerbildung und -Erziehung. So ist z. B. Philip Higgs' Feststellung, „a ‚relevant‘ and responsible (global) citizenship education agenda will reveal a readiness to transform not only local societies, but also other societies in the interchange and interaction of epistemic networks in a global context when it comes to citizenship

education“ (Higgs, 2018, S. 220 f.), vor dem Hintergrund *radikal unterschiedlicher und miteinander inkompatibler Epistemologien* gleich doppelt illusorisch. Sie setzt schließlich die Möglichkeit einer normativen und diachronen intrasozialen/ intrakulturellen Transformation ebenso voraus, wie die Möglichkeit eines intersozialen/interkulturellen Austauschs und Zusammenwirkens.

### Epistemische Ungerechtigkeit

Nun stellt sich die Frage, ob die von mir vertretene Konzeption von Wissen und Epistemologie (und Skepsis gegenüber ‚epistemologischer Vielfalt‘ bzw. damit zusammenhängender Begriffe wie ‚indigenes Wissen‘ oder ‚lokale Wissensarten‘) nicht auf die epistemische Form der Ungerechtigkeit hinausläuft. Ist dies nicht alles Teil eines verwerflichen hegemonialen Diskurses? Ein weiteres Beispiel ist Siegels Reaktion auf Claudia Ruitenberg's Frage bezüglich der Epistemologien afrikanischer Ureinwohnerinnen<sup>9</sup>: „They're not epistemologies. If students don't understand that by the end of their graduate education, they haven't been well educated.“ (Code et al., 2012, S. 138) Wird durch die Weigerung, hier von ‚Epistemologien‘ zu sprechen, einheimischen Afrikanerinnen möglicherweise ein epistemischer Schaden bzw. „epistemische Gewalt“ (De Oliveira Andreotti, 2011, S. 385 ff.) zugefügt?

Epistemische Ungerechtigkeit ist laut Miranda Fricker eine spezifische Art von Ungerechtigkeit. Fricker unterscheidet zwischen zwei Arten von epistemischer Ungerechtigkeit, zwischen „Aussageungerechtigkeit“ und „hermeneutischer Ungerechtigkeit“, welche beide im Wesentlichen ein Unrecht bezeichnen, das einer Person in ihrer Rolle als Wissende zugefügt wird (Fricker, 2007, S. 1; s. auch S. 21). So spricht man von Aussageungerechtigkeit, wenn die Voreingenommenheit des Hörers dazu führt, den Aussagen der Sprechenden Person verminderte Glaubwürdigkeit zuzuschreiben. Hermeneutische Ungerechtigkeit tritt bereits im Vorfeld auf: zum Beispiel ist eine Person, die auf Grund einer Leerstelle in den kollektiven interpretativen Ressourcen nicht in der Lage ist, die Bedeutung ihrer sozialen Erfahrungen zu verstehen, ungerecht benachteiligt (ebd., S. 1).

Im Mittelpunkt von Frickers Analyse steht der Begriff der (sozialen) Macht, die definiert wird als sozial situierte Fähigkeit, anderer Menschen Handlungen zu beeinflussen und zu kontrollieren (ebd., S. 4; s. auch S. 13). Diese Art der Macht dient dazu, eine bestimmte soziale Ordnung zu schaffen oder zu erhalten, und zeigt sich einerseits in verschiedenen Formen von Ermöglichung und andererseits in Nichtglaube, Fehlinterpretation und erzwungenem Schweigen. Ferner führt diese Macht dazu, Menschen auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu einer gewissen Gruppe entweder ein Glaubwürdigkeitsübermaß oder ein Glaubwürdigkeitsdefizit zu verleihen (ebd., S. 21). Die vorrangige Charakterisierung von Aussageungerechtigkeit betrifft üblicherweise Glaubwürdigkeitsdefizite und nicht Glaubwürdigkeitsüberschüsse (ebd.). Frickers Interesse gilt besonders der „Identitätsmacht“ und den von dieser durch die Manifestation identitätsbedingter Vorurteile verursachten Schäden. An den Letzteren liegt es, dass gewissen Personen, auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, die Glaubwürdigkeit abgesprochen wird. Die Aussageungerechtig-

keit beinhaltet eine Ablehnung der Glaubwürdigkeit ihrer Wissensansprüche. Die hermeneutische Ungerechtigkeit entspringt hingegen einem allgemeinen Versagen, die für das Verstehen und Interpretieren dieses Wissens notwendigen kognitiven Ressourcen verfügbar zu machen und zu ordnen. Im Ergebnis werden diese Menschen in ihrer Selbstentwicklung und dem Erlangen umfassender Menschenwürde behindert. „Sie werden daran gehindert, zu werden wer sie sind“ (ebd., S. 5). In weißen und/oder patriarchalischen Gesellschaften können derartige epistemische Erniedrigungen (ebd., S. 51) das Selbstvertrauen von (schwarzen oder weiblichen) angehenden Wissenden darin zerstören, eben jene vertrauensvollen Gespräche zu führen, die gut funktionierende epistemische Gemeinschaften kennzeichnen (ebd., S. 52 f.). Laut Fricker hemmen sie sogar Selbst-Bildung (ebd., S. 55). Obwohl Aussage- und hermeneutische Ungerechtigkeit individuell erfahren und praktiziert werden, erzeugen sie nicht nur individuellen Schaden. Sie entspringen jenem sozialen Gefüge, das von der Befangenheit und Voreingenommenheit gekennzeichnet ist, die diese Ungerechtigkeiten beleben und aufrechterhalten. Sich dagegen aufzulehnen erfordert einen kollektiven sozialen und politischen Wandel (ebd., S. 8).

Glaubwürdigkeit wird bekanntlich von Vorurteilen maßgeblich beeinflusst. Beruht Skepsis gegenüber epistemologischer Vielfalt auf derartigen Vorurteilen? Und ist diese Skepsis nicht bezeichnenderweise ein Teil von hegemonialen Diskursen? Louise Antony rät Männern zu positiver epistemischer Diskriminierung: Wenn eine Frau oder ein anderes Mitglied einer stereotypisierten, marginalisierten Gruppe etwas Außergewöhnliches sagt, solle der Mann annehmen, er ist es, der nichts versteht – und *nicht*, dass die jeweilige sprechende Person „bescheuert“ ist (Antony, 1995, S. 89<sup>10</sup>). Fricker dagegen erachtet eine derartige inhaltsübergreifende Strategie der positiven epistemischen Diskriminierung nicht zwingend als gerechtfertigt. Die beste Art und Weise, den Entschädigungsvorsatz zu würdigen, sei in Form eines unbestimmten kontextsensitiven Urteilsvermögens – in der Form einer Tugend (Fricker, 2007, S. 171). Wann darf demnach ein weißer Mann behaupten, dass eine Frau oder ein anderes Mitglied einer stereotypisierten, marginalisierten Gruppe epistemische Defizite aufweist (z. B. bezüglich der Begründung oder eben Nichtbegründung einer Überzeugung) oder gar ‚bescheuert‘ ist – wenn er das überhaupt jemals darf? Zwingt mich die epistemische Gerechtigkeit folglich, mit meiner Meinung zurückzuhalten, ständig der Glaubwürdigkeit anderer gegenüber aufgeschlossen zu sein, diese nie zu kritisieren? Wenn ein Glaubwürdigkeitsdefizit epistemische Ungerechtigkeit beinhaltet, warum sollte dann ein Glaubwürdigkeitsübermaß (wodurch bislang ‚epistemisch erniedrigte‘ Menschen überhöhte Glaubwürdigkeit erhalten) nicht auch epistemisch fragwürdig sein? Im Grunde genommen (und das betrifft auch Siegels Antwort auf Ruitenbergs Einwand bezüglich der Epistemologien einheimischer Afrikanerinnen) gibt es sicher einen Unterschied zwischen Kritik an den Aussagen einer Person mit der bloßen Begründung, dass sie schwarz und/oder eine Frau ist, und Kritik an den Aussagen einer schwarzen und/oder weiblichen Person mit der Begründung, dass ihr Denken fehlerhaft oder trugschlüssig ist. Unsinn und mangelnde Begründung sind schließlich kein kultur-, rassen- oder geschlechtsspezifisches

Phänomen. In diesem Sinne erachtet Fricker selbst – obwohl sie insgesamt ein Prinzip der Schadensvermeidung in den Vordergrund zu stellen scheint (ebd., S. 85) – die „vulgärrelativistische“ Weigerung, die Gepflogenheiten anderer Kulturen moralisch zu bewerten oder zu beurteilen, als „inkohärent“ (ebd., S. 106).

### Der Wert der Verschiedenartigkeit in der Erkenntnistheorie

Emily Robertson hat unlängst die Verschiedenartigkeit als eine epistemische und moralische Tugend bezeichnet. Allerdings bekräftigt dieses Argument nicht alternative Epistemologien, kognitiven Relativismus oder die Verdrängung von Wahrheit als epistemisches Ziel (Robertson, 2013, S. 300). Der Wert der Verschiedenartigkeit in der Erkenntnistheorie liege in der Möglichkeit, dass die unterschiedlichen Erfahrungen verschiedener Gruppen dazu führen, dass sie Dinge glauben und wissen, auf die andere nicht achten. Die Berichte dieser Erfahrungen können z. B. als Daten dienen, welche Forschern die Untersuchung des gegebenen sozialen Systems oder der sozialen Struktur von ihrem sozialen Standort aus ermöglichen (ebd., S. 304).

Die betreffende Vielfalt ist demnach als praktische epistemische Priorität zu verstehen, die verschiedenartigen (individuellen, aber auch sozialen und kulturellen) Lebenserfahrungen entstammt. Eine plausible Ansicht besagt, dass angemessen begründetes Wissen und Wahrheit nicht radikal geographisch oder kulturell in ihrer Geltung variieren, dass sie also über Individuen, Gesellschaften und Kulturen hinaus gleich bleiben – dass es jedoch ausgeprägte epistemische Belange geben mag, die im Kontext von bestimmten persönlichen, historischen und soziokulturellen Lebensverhältnissen entstehen. Wenn es stimmt, dass praktische epistemische und pädagogische Prioritäten aus Lebenserfahrungen hervorgehen und auch daraus, wie diese sozial artikuliert werden, dann lässt sich auf Grund der verschiedenartigen Lebenserfahrungen der Menschen weltweit annehmen, dass die praktischen epistemischen Prioritäten unterschiedlich und vielfältig ausfallen werden.

So führen laut Elizabeth Anderson (2002, S. 325) zum Beispiel die persönlichen Erfahrungen von Periodenkrampf, Schwangerschaft und Geburt zu gewissen frauenspezifischen Prioritäten innerhalb der medizinischen Praxis. Daraus lassen sich aber keine globalen Behauptungen über unterschiedliche Epistemologien, Ontologien oder Wertesysteme aufstellen. Anderson geht entsprechend nicht davon aus, dass Theoretikerinnen auf Grund ‚weiblicher Differenzen‘ genötigt sind, radikal unterschiedliche Perspektiven in alle Wissensbereiche einzubringen (ebd., S. 326).

Geht man, um ein weiteres Beispiel zu nennen, von der Erfahrung eines weitreichenden Glaubwürdigkeitsdefizits aus, dann leuchtet es ein, dass einst marginalisierte Afrikaner, u. a. afrikanische Philosophen und Wissenschaftler, auch (und vielleicht besonders) in der politischen Bildung epistemischer Transformation und Wiedergutmachung Priorität einräumen. Wenn epistemische und pädagogische Belange und Orientierungen aus verschiedenen sozialen Lebensformen entstehen, dann bedürfen jene besonderer Aufmerksamkeit, die aus einem



undemokratischen, hierarchischen System hervorgegangen sind. Angesichts der (besonders brutalen) physischen und psychischen Kolonialisierung auf dem afrikanischen Kontinent leuchtet ein, dass eins der epistemologischen und pädagogischen Hauptanliegen sein sollte, der Entwicklung einer ‚Skaven-Mentalität‘ oder einer ‚Opfer-Mentalität‘ entgegenzuwirken – trotz der anhaltenden ökonomischen Krise und dem niedrigen Wirtschaftswachstum. Während gewisse historische und sozioökonomische Rahmenbedingungen zum Beispiel den Begriff einer afrikanischen Epistemologie nicht automatisch validieren oder rechtfertigen, ist dennoch die Vorstellung der mentalen, kognitiven Entkolonialisierung von hoher Plausibilität. Die Dekolonialisierung des afrikanischen Geistes bedeutet aber keine postfaktische Epistemologie, keine Ablehnung von ‚westlicher‘ oder ‚abendländischer‘ Logik und Rationalität, sondern beinhaltet im Nachdenken über das Denken eine Rückkehr zur eigenen Sprache, die Betrachtung der eigenen Konzeptualisierung.

Sind diese Überlegungen stichhaltig, dann bedeutet ‚Wissensvielfalt‘ weder eine Vielzahl von Wahrheiten noch eine ‚Anything goes‘-Auffassung von Rechtfertigung und Wissen, sondern verweist auf die an gewisse soziale und geografische Räume geknüpften unterschiedlichen Erfahrungen bzw. verschiedenartigen sozialen Wege zum Wissen (Robertson, 2013<sup>11</sup>). In diesem Sinne ist der Verweis auf ‚Epistemologien‘, wie auch auf „pluralische Wissenssysteme“ (De Sousa Santos et al., 2008, S. xxxix) oder subalterne, indigene oder lokale Wissensformen, nicht nur wenig hilfreich, sondern auch irreführend.

Das Versprechen eines modifizierten Kosmopolitismus, für das wirkliche Leben von Relevanz zu sein, hat teilweise natürlich mit Fragen des Kontextes und der Örtlichkeit zu tun, aber nicht im Sinne einer ausschließenden und solipsistischen Nichteinmischungspolitik. Es ist eher anzunehmen und auch vertretbar, dass die besonderen historischen, geografischen und soziokulturellen Erfahrungen von Menschen und Gruppen zu bestimmten Prioritäten führen, die ihre epistemologische Theorie und ihre epistemische Praxis beeinflussen – und auf diese Art erkenntnistheoretische Werkzeuge hervorbringen, welche die (Welt-)Bürgerbildung und auch -Bildungsforschung im Ganzen zu bereichern in der Lage sind.

### Anmerkungen

- 1 Der von den Autoren verwendete Ausdruck „ecology of knowledges“ zeigt schon, dass Wissen hier unüblicherweise im Plural auftritt.
- 2 Vgl. auch Chan-Tiberghien (2004, S. 191, 197), die von „subjugated knowledges“ spricht.
- 3 Um gleich einer möglichen Kritik zuvorzukommen: Es handelt sich hier nicht um ein wesentlich oder ausschließlich ‚westliches‘ Wissensverständnis. Auch in Yoruba (einer mehrheitlichen ethnischen und kulturellen Gruppierung in Nigeria) gibt es z. B. eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen *gbàgbó* (Meinung/Glaube; dem subjektiven, privaten oder persönlichen Wissensbestandteil) und *mò*, d. h. theoretischem bzw. propositionalem Wissen. Wie Hallen und Sodipo (1997, S. 81) zum Beispiel feststellen, *gbàgbó* that may be verified is *gbàgbó* that may become *mò*. *Gbàgbó* that is not open to verification and must therefore be evaluated on the basis of justification alone (*àlàyé, papò* etc.) cannot become *mò* and consequently its *òtótó* [truth] must remain indeterminate.
- 4 So spricht sich zum Beispiel Smith (1999, S. 183–195) für einen Forschungsansatz im Kontext einer Kaupapa Maori-basierten Epistemologie und Methodologie aus (vgl. auch Chan-Tiberghien 2004, S. 192, 197; Higgs 2018, S. 213). Siegel geht es darum, aufzuzeigen, dass zwingende Urteile über die Qualität konkurrierender For-

schungsmethod(ologi)en möglich sind. Einige sind besser als andere und manche sind schlicht ungültig bzw. unzulässig.

- 5 Im südlichen Afrika werden auch die Begriffe *Botho* (*Motho ke motho ka batho*) und *Hunhu* (*Munhu munhu navhanu*) benutzt.
- 6 Ob es sich bei letztgenannten tatsächlich um Wahrheit handelt, und nicht um persönliche Meinungen, Konsens und Versöhnung, ist äußerst fraglich. Ohne ‚forensische‘ Wahrheit, also Aufklärung und Veröffentlichung dessen, was *wirklich/tatsächlich* geschehen ist, wäre die Herangehensweise der Wahrheitskommission wenig mehr als ein politisierter Kuschelkurs.
- 7 „That marriage should not of necessity be monogamous is one of the ancient practices of *ubuntu* philosophy“ (Ramose, 2002, S. 329). Da Polygamie auf dem afrikanischen Kontinent ausschließlich ‚Vielweiberei‘ bedeutet, ist hier wie auch bei den nachfolgenden Praktiken ein ausgeprägter Androzentrismus unübersehbar. So betrachtet ist *Ubuntu* nur schwerlich mit Weltbürgerbildung vereinbar.
- 8 „The burgeoning literature on educational globalization ... has largely focused on a ‘restructuring imperative’, at the expense of a *radically different epistemology*“, heißt es bei Jennifer Chan-Tiberghien (2004, S. 192; meine Hervorhebung). Und bei Ali Abdi (2015, S. 21): „[P]erhaps there is something that stands for some truth but it must be polycentrically constructed and practiced so it does not leave the real, lived experience of some out, thus potentializing their epistemic exile and attendant oppressive outcomes“.
- 9 Diese Roundtable-Diskussion fand im April 2010 in San Francisco statt (Code et al., 2012, S. 137).
- 10 Antony verwendet den Begriff „nuts“.
- 11 Zu beachten ist hier die Verwendung des Singulars von ‚Wissen‘.

### Literatur

- Abdi, A. A. (2015). Decolonizing global citizenship education. Critical Reflections on the Epistemic Intersections of Location, Knowledge, and Learning. In A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing global citizenship education* (S. 11–26). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6>
- Abdi, A. A., Shultz, L. & Pillay, T. (2015). Decolonizing global citizenship: An Introduction. In A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing global citizenship education* (S. 1–9). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_1)
- Anderson, E. (2002). Feminist epistemology: An interpretation and a defense. In K. B. Wray (Hrsg.), *Knowledge & inquiry: Readings in epistemology* (S. 312–351). Ontario & New York: Broadview Press.
- Antony, L. (1995). Sisters, please, I'd rather do it myself: A defense of individualism in feminist epistemology. *Philosophical Topics*, 23(2), 59–94. <https://doi.org/10.5840/philtopics19952322>
- Chan-Tiberghien, J. (2004). Towards a ‘global educational justice’ research paradigm: Cognitive justice, decolonizing methodologies and critical pedagogy. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 191–213.
- Code, L., Phillips, D. C., Ruitenberg, C. W., Siegel, H. & Stone, L. (2012). Epistemological diversity: A roundtable. In C. W. Ruitenberg & D. W. Phillips (Hrsg.), *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a contested terrain* (S. 121–143). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4_7)
- Dei, G. J. S. (2014). Global education from an ‘indigenist’ anti-colonial perspective. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 9(2), 4–23. <https://doi.org/10.20355/C53G6B>
- De Oliveira Andreotti, V. (2011). (Towards) Decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- De Sousa Santos, B., Nunes, J. A. & Meneses, M. P. (2007). Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In B. De Sousa Santos (Hrsg.), *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies* (S. xix–lxii). London & New York: Verso.
- Enslin, P. & Horsthemke, K. (2004). Can ‘ubuntu’ provide a model for citizenship education in democracy in African democracies? *Comparative Education*, 40(4), 545–558. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284538>
- Fricter, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Hallen, B. & Sodipo, J. O. (1997). *Knowledge, belief, and witchcraft: Analytical experiments in African philosophy*. Stanford: Stanford University Press.
- Higgs, P. (2018). Indigeneity and global citizenship education: A critical epistemological reflection. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (S. 209–223). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5\\_14](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_14)

- Levisohn, J. A. & Phillips, D. C. (2012). Charting the reefs: A map of multicultural epistemology. In C. W. Ruitenberg & D. C. Phillips (Hrsg.), *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a contested terrain* (S. 39–63). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4_3)
- Makgoba, M. W. (1996). In search of the ideal democratic model for SA. *Sunday Times (Südafrika)*, October 27, S. 23.
- Ntuli, P. P. (2002). Indigenous knowledge systems and the African Renaissance: Laying a foundation for the creation of counter-hegemonic discourses. In C. A. Odora Hoppers (Hrsg.), *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a philosophy of articulation* (S. 53–66). Claremont: New Africa Books.
- Nussbaum, M. C. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 289–303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Odora Hoppers, C. A. (2002a). Introduction. In C. A. Odora Hoppers (Hrsg.), *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a philosophy of articulation* (S. vii–xiv). Claremont: New Africa Books.
- Odora Hoppers, C. A. (2002b). Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a conceptual and methodological framework. In C. A. Odora Hoppers (Hrsg.), *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a philosophy of articulation* (S. 2–22). Claremont: New Africa Books.
- Papastephanou, M. (2005). Globalisation, globalism and cosmopolitanism as an educational ideal. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 533–551. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00139.x>
- Ramose, M.B. (2002). The ethics of ubuntu. In P. H. Coetzee & A. P. J. Roux (Hrsg.), *Philosophy from Africa* (S. 324–330). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Robertson, E. (2013). The epistemic value of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 299–310. <https://doi.org/10.1002/9781118721254.ch9>
- Siegel, H. (2012). Epistemological diversity and education research: Much ado about nothing much? In C. W. Ruitenberg & D. C. Phillips (Hrsg.), *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a contested terrain* (S. 65–84). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4_4)
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. New York: Zed Books.
- Swanson, D. M. (2015). Ubuntu, indigeneity, and an ethic for decolonizing global citizenship. In A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing global citizenship education* (S. 27–38). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.

### Prof. Dr. Kai Horsthemke

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und Systematische Pädagogik, KU Eichstätt-Ingolstadt, Visiting Professor an der University of the Witwatersrand, Südafrika, und Fellow am Oxford Centre for Animal Ethics, England. Er ist der Autor von *The Moral Status and Rights of Animals* (Porcupine Press, 2010), *Animals and African Ethics* (Palgrave Macmillan, 2015) und *Animal Rights Education* (Palgrave Macmillan, 2018) und der Herausgeber von *Education Studies* (Oxford University Press Southern Africa, 2013 und 2016, 2. Auflage).

Oakleigh Welply

## Global imaginaries: re-thinking possibilities for GCE

### Abstract

Global Citizenship Education (GCE) is often seen as the best response to contemporary global humanitarian, social and political challenges. Yet despite this newfound popularity, GCE remains a contentious and widely debated concept. Critiques have stressed the abstract and elusive nature of the notion, its lack of concrete legal framework as well as its bias towards a Western, neoliberal and consumerist agenda, which is not devoid of colonial undertones. This paper seeks to address this latter tension by examining GCE through the lens of global imaginaries, which looks at imagination as a new social practice, capable of generating transformation and change. Building on the work of Paul Ricoeur, in particular the ideas of utopia, imagination and social imaginaries, this paper aims to offer new conceptualisations of GCE around the notion of global imaginaries, in an attempt to overcome the dichotomies that tend to underpin the concept.

**Keywords:** *Global Citizenship Education, Ricoeur, global imaginaries*

### Zusammenfassung

Global Citizenship Education (GCE) wird oft als die beste Antwort auf die heutigen globalen humanitären, sozialen und politischen Herausforderungen gesehen. Doch trotz dieser neu gewonnenen Popularität bleibt GCE ein umstrittenes und breit diskutiertes Konzept. Kritiker haben die abstrakte und schwer fassbare Bedeutung des Begriffs betont, das Fehlen eines konkreten rechtlichen Rahmens sowie die Vorliebe für eine westliche, neoliberale und konsumorientierte Agenda, die nicht frei von kolonialen Akzenten ist. Der vorliegende Beitrag versucht, diese letztere Spannung zu thematisieren: GCE wird vor dem Hintergrund der globalen Imaginationen untersucht, die – als eine neue soziale Praxis betrachtet – in der Lage ist, Transformation und Veränderung zu erzeugen. Aufbauend auf der Arbeit von Paul Ricoeur – insbesondere den Ideen von Utopie, Imagination und sozialen Imaginären – zielt dieser Beitrag darauf ab, neue Konzeptualisierungen von GCE um den Be-

griff des globalen Imaginären herum anzubieten: Dabei wird der Versuch unternommen, Dichotomien zu überwinden, die dem Konzept zugrundeliegen.

**Schlüsselwörter:** *Global Citizenship Education, Ricoeur, globale Imaginationen*

### Global Citizenship Education: utopia and imagination

There is an assumption that, in the 21<sup>st</sup> century, global citizenship is a natural response to the world we live in. As a result of globalisation, communication, mobility and the erosion of national boundaries, we are more interconnected than ever before. At the same time, issues linked to conflict, human migration and State security have taken unprecedented forms across the globe. Recent examples include the humanitarian and refugee crisis in the Middle East and Europe, the Brexit vote in June 2016 or the immigration ban in the US in 2017 and 2018.

The questions of how to live together in a world that is becoming increasingly interconnected is now closely linked to questions of how to co-exist in times of economic crisis and austerity, increased fear, securitization and conflict. Global Citizenship Education (GCE) has been put forward as a response to these social, political and humanitarian challenges. It has come to occupy an important place on the international agenda, identified as a key strategic area for UNESCO's 2014–2021 education sector and explicitly referenced in the 2015 UN Sustainable Development Goals (Target 4.7).

Yet despite its newfound popularity, GCE remains a contentious concept. Critiques have stressed the abstract and elusive nature of the notion, its lack of concrete legal framework (Davies, 2006), as well as its bias towards a Western, neoliberal and consumerist agenda, which is not devoid of colonial undertones (Marshall, 2011; Andreotti, 2014). This paper seeks to address the apparent tension between perceived dominant (alienating) and alternative (emancipatory) conceptions of GCE. Building on the work of Paul Ricoeur, in partic-

ular the ideas of utopia, imagination and social imaginaries, this paper offers new conceptualisations of GCE around the notion of global imaginaries, in an attempt to overcome the dichotomies that underpin the concept.

### **What is global citizenship and why do we need it?**

Although present in policy and educational discourse for over 60 years, Global Citizenship has gained momentum since the early 2000s, in particular in the realm of education (Davies, 2006; Iva, Stephens & Nandini, 2012). Most commonly seen as a response to increased globalisation, new forms of mobility and the erosion of national boundaries, GCE has benefited from both intensified academic attention and recent integration within national and international policy discourse and associated educational initiatives. Global citizenship has multiple definitions which vary across different areas, reflected in the different practices, agendas and actors of global citizenship (Marshall, 2011).

Unsurprisingly, in scholarly work, the concept of global citizenship holds different meanings across different contexts and disciplinary or academic fields, which reflect the multiple perspectives and economic or political agendas that underpin this notion. Although the concept has gained increased presence in academic literature from a range of disciplinary backgrounds, there is no unified definition of the term. Different views in current academic literature reflect dissensions around the notion of “global” and “globalisation” themselves, a contentious notion in academia, often criticised for being poorly theorised, despite the vast field of academic literature on the topic (Appadurai, 1996; Burns, 2008; Blommaert, 2010; Kamola, 2014; Steger, 2009). The lack of consensus around these notions is reflected in the dichotomies that frame debates around globalisation: in particular, the tension between emancipatory and alienating forms of globalisation (Beck, 2004; Burns, 2008; Welply, 2015, p. 231). Global citizenship and its place in education are caught in similar tensions.

The centrality of education for developing global citizenship emerged as a result of competing agendas, which range from training globally competitive graduates for the labour market to equipping young people with the capacity to address world challenges, present and future, and the “realisation that schools are always part of global networks and flows of information, goods and people” (Marshall, 2011, p. 213). Disagreements around the notion of Global Citizenship Education reflect controversies over the impact of globalisation and the concept of global citizenship itself.

### **For or against global citizenship education? – overcoming dichotomies**

This points to a central criticism of the role of global citizenship education: does GCE allow students to engage and challenge global inequalities or does it tend to favour the development of global consumers (Osler, 2008; Roth, 2007; Beck, 2004)? This question underpins the argument that GCE has been instrumentalised to support a neoliberal, consumerist agenda that privileges certain groups over others in the pur-

suit of political and economic goals and raising standards in schools (Marshall, 2011; Andreotti, 2014). In this view, the so-called “international” conceptions of GCE are seen to in fact mask ethnocentric values of the West or the Global North, which negate the realities of migrant populations from the Global South and the limited choices that are available to them in terms of citizenship, including the dispossession of citizenship faced by asylum seekers and refugees. This critique of the normative and universal assumptions of global citizenship has led to an increasing number of scholars calling for the decolonisation of global citizenship education and its re-invention (Andreotti, 2014; Marshall, 2011; Todd, 2008; Rizvi, 2008, 2009). This shift entails a process of questioning and critical reflection on assumptions of universality or of a shared global interconnectedness which overlooks power differentials and global hierarchies inherited from colonial history. Andreotti (2014) differentiates between “soft” global citizenship, which adopts a deficit model to think about global inequalities from a more “critical” global citizenship which addresses structural inequalities, unequal power relations, injustices and symbolically violent systems, to understand disparities in terms of access, wealth and resources across the globe. This entails rethinking taken-for-granted notions of universality, stability (which leads to the avoidance of conflict and complexity), consensus (which leads to the elimination of difference) and fixed identities. Suggested starting points to achieve this are “learning to unlearn” (ibid.); engaging with difficult and controversial issues (Davies, 2006); recognising conflict and crises (Todd, 2008) and acknowledging the historical, cultural and political values attached to our representations of the global, in order to question the “hegemonic social imaginaries of globalisation” (Rizvi, 2008, 2009, p. 265).

It is not possible in this space to fully engage with the academic debates around global citizenship education, but what emerges from the literature is a set of polarised debates around the different goals of global citizenship education and its implementation in practice. There are multiple conceptions of global citizenship and approaches to global citizenship education, inscribed in sometimes contradictory discourses and with contrasting agendas. Whilst a postcolonial lens and critical approach to global citizenship (Andreotti, 2014) allows us to question some of the more hegemonic and neo-colonial forms of GCE, questions remain around who defines citizenship. Who teaches it? How is it taught? How will it shape learning and schools? What about Higher Education experiences? Finally, there remains the question of how we reconcile the ideals and ethos of global citizenship education with the realities of education today, with testing, its lower place in the curriculum, a different global agenda in terms of competition and risk taking.

Absent from many of the critical debates around global citizenship education is the notion of emancipation as a corollary to domination (Boltanski, Fraser & Corcuff, 2014). Whilst the limitations and challenges of GCE are well mapped in the literature, its possibilities beyond a neoliberal Western agenda remain rather vague. This paper seeks to address these limitations by examining GCE through the lens of global imaginaries, which looks at imagination as a new social

practice, capable of generation transformation and change (Appadurai, 1996).

Whilst imagination might seem to echo the critique of global citizenship as a “mere fiction” (Davies, 2006), it has also become an emergent theme in scholarly literature which engages with globalisation. Recognising imagination’s function as a social practice helps shift the focus towards a recognition of the more cultural and symbolic aspects of globalisation (Appadurai, 1996; Blommaert, 2008, p. 439). This includes new, transnational and multiple forms of affiliation (Banks, 2014; Appadurai, 1996) which call for reframing existing boundaries and categories (Welply, 2015). As such, imagination gives a new role to globalisation, allowing minoritized groups and individuals to negotiate global cultural trends (Appadurai, 1996; Burns, 2008), critically engage with globalisation (Delanty, 2009, p. 250) or cultivate “shared humanity” or cosmopolitanism through “narrative” or “sympathetic” imagination, as a foundation for global citizenship education (Nussbaum, 1998, 2002; Appiah, 2006, 2017). Here, imagination is not a mere fantasy, nor is it uncritical. As a social practice or critical tool, it is what allows people to engage critically with different possibilities at the global level, beyond a sole economic reading of globalisation. The function of imagination is also put forward as a form of engagement in pluralistic, diverse and global societies, with implications for thinking about belonging and citizenship, the local and the global (Arendt, 1978; Greene, 1995, 2009).

As a corollary to the role of imagination in understanding the global, the concept of “global imaginary” has been suggested as way of theorising the symbolic and cultural aspects of globalisation (Taylor, 2004; Steger, 2009; Kamola, 2014) and, more specifically, as a foundation for critically engaging with uncritical ideas of global citizenship (Stein, Andreotti & Suša, 2016; Stein & Andreotti, 2016). Building on the concepts of social imaginary (Steger, 2009; Taylor, 2004) and cosmopolitanism (Delanty, 2009; Nussbaum, 2002), the notion of global imaginary tends to remain poorly theorised (Kamola, 2014). Nevertheless, Stein et al. offer a pertinent critique of the assumptions around internationalisation and development through the lens of global imaginary, which helps to reveal the “dual processes of European modernity and colonialism” at play in dominant discourses of the global (2016, p. 4). Expanding on Taylor’s notion of social imaginaries (Taylor, 2004; Castoriadis, 1987) the authors show how a “modern/colonial global imaginary”, which emerged around the European Renaissance came to dominate perspectives on the world and legitimise a “Western/European perspective as a universal blueprint for global designs” (Stein & Andreotti, 2016, p. 164).

„Since its beginnings, this [global] imaginary has also been the object of resistance, but because imaginaries circumscribe both the questions that are deemed worth asking and the answers that are deemed legitimate, alternative imaginaries (global or otherwise) are often repressed, co-opted or deemed unintelligible or illegitimate” (ibid., p. 174)

This global imaginary delegitimises alternative imaginaries, which are met “with disbelief or denial” (Stein, Andreotti &

Suša, 2016, p. 4), thus maintaining belief systems and normative frameworks that place the West as dominant and at the centre of global development and human progress. This global imaginary is historically inscribed within institutionalised racial/colonial inequalities and power relations, underpinned by violence and economic exploitation. Although this global imaginary has changed throughout history, the inequalities and unitary forms of meaning-making and knowledge production upon which it is premised remain fairly unchanged. In its latest iteration, this global imaginary takes the form of the “neoliberal present” (Stein & Andreotti, 2016). Although alternative social imaginaries have been put forward, which aim to promote non-capitalist approaches and an emphasis on local knowledge and a plurality of perspectives, these alternatives remain marginalised and de-legitimised by the dominant global imaginary. The above constructs a clear binary opposition between dominant and alternative global imaginaries, which at times seems difficult to overcome.

Whilst, in the above, the notion of the global imaginary offers a powerful tool for questioning the normative assumptions of global citizenship education and the internationalisation of higher education, the concept remains only partially theorised, which makes it difficult to dissociate between the idea of “global imaginary” and the notion of “discourse”. As such, it is not always clear what the notion of global imaginary has to offer as an analytical tool beyond the notion of discourse or of dominant paradigms, beliefs and values which hold a normative and legitimising function and disqualify alternative possibilities. The notion of global imaginary here is constructed as a set of linear, homogenous, static and uncontested spaces, which create a binary opposition between the dominant, Western/European modern/colonial global imaginary and a postcolonial critique of this imaginary. Whilst this offers a powerful critique, it is difficult to see beyond a dichotomous construction of social imaginaries of the global. When it comes to thinking about global citizenship education, this means that it remains caught between fundamental binary oppositions: soft versus critical and dominant (alienating) global imaginary versus alternative (emancipating) global imaginary.

These binaries help engage critically with dominant discourses and implicit ethnocentric conceptions of global citizenship education. However, they run the risk of getting caught in a solely critical lens, which then becomes dissociated from possibilities of emancipation or change (Boltanski, Fraser & Corcuff, 2014). This posits Global Citizenship Education in an ambiguous and contradictory place: both critiqued as an instrument of neo-liberal domination and hailed as the way to overcome global inequalities, injustice and conflict. This article argues that these two dimensions need not be solely in contradiction with each other. To help address this tension, we turn to the Ricoeur’s hermeneutic approach, in particular his work on social imaginary, at the heart of a dialectic between ideology and utopia (1984, 1986).

### **Global imaginaries as ideology and utopia**

Paul Ricoeur’s notion of social imaginary can be understood as the set of stories that are held by society. These stories operate in society through people’s everyday life, often subconsciously,

to produce “collective narrative stories we tell ourselves in order to explain ourselves to ourselves and to others” (Kearney, 2004, p. 75). Thus, social imaginaries are what form social identity, developed through collective narratives, symbols, ideals and norms, through which individuals and groups recognise themselves. These groups can be a nation, a minority group, a diasporic or transnational group with a sense of shared identity. Social imaginaries are at the centre of a dialectic of ideology and utopia. Ideology is what provides the symbolic limits of what is possible, whilst utopia opens up to alternative future possibilities (Langdrige, 2006, p. 646). Ricoeur’s dialectic of ideology and utopia, situates ideology as fundamental to the social bond, and in that sense no one group can situate itself outside of ideology. Building on this premise, Ricoeur recognises the hidden role of ideology, but refuses to limit it to the idea of “false consciousness”, which has underpinned the majority of social theory in the 20th century (the work of Freud and Marx, for example). For Ricoeur, ideology holds both a negative and positive dimension, through its utopian function (1984, 1986). In Ricoeur’s view, social action is symbolically mediated, thus shaping an “ideological imagination” (Kearney, 2004, p. 85). In that sense, ideology confers consistency and permanence to a social group, through a stable imaginary which the group projects of itself. Whilst ideology enforces integration, legitimation and domination; utopia, by questioning the legitimate social reality, puts power in question and opens up new possibilities (Ricoeur, 1986; Mannheim, 1936).

Whilst ideology and utopia might, at first glance, appear to be polar opposites, they are in fact “held together in a dialectical relationship, through imagination” (Welply, 2015, p. 432). Positioned as two antagonistic poles of the collective imaginary, ideology and utopia participate in the creation of a “double imaginary” (1984, p. 53, author’s translation) which together form social and cultural imaginaries (ibid.). In this perspective, the concept of social imaginary is understood as the stories that shape the symbolic realm of society. It “rests on the tension between the integrative function of ideology and the subversive function of utopia” (Ricoeur, 1984, p. 63; Welply, 2015, p. 433). This dialectic underpins the concept of social imaginary, defined as “the interplay of ideals, images, ideologies and utopias informing our political unconscious” (Kearney 2004, p. 75)”, central to Ricoeur’s notion of ideology and utopia. This view attempts to overcome the opposition between institution and imagination through an “institutionalising imagination”<sup>1</sup> (Abel & Porée, 2008, p. 63). Whilst utopia, “through its fundamental function of contestation and projection of a radical elsewhere”<sup>2</sup> (Ricoeur, 1984, p. 63) allows one to question ideologies critically, ideology “cures utopia from the madness in which it constantly risks sinking”<sup>3</sup> (Ricoeur, 1984, p. 63–64) by “providing a historical community with the equivalent of a narrative identity”<sup>4</sup> (ibid.). Social imaginary is thus ‘a reflexion on imagination and its practical and political function’ (Abel & Porée, 2008, p. 65).

Whilst Ricoeur recognises the existence of the negative dimension of ideology as ‘false consciousness’ and the necessity to analyse it critically, he calls for “resisting the reduction of the social imaginary to ideological distortion [and] argues instead for an affirmation of its utopian potentials” (Kearney, 2004, p. 76). To do this, “hermeneutics of doubt may be preserved

and also supplemented by a hermeneutics of invention” (ibid., p. 78), which “seek to discriminate between falsifying and emancipating modes of symbolization” (ibid., p. 76). According to Ricoeur, “the second function of hermeneutic understanding is the utopian function which does not focus on the origin of symbols (the archeological approach) but rather on the horizon and aspirations of symbols (future)” (ibid., p. 84). Hermeneutic interpretation functions as a “creative interplay” between the claims of ideology and utopia (ibid.). In this hermeneutic interpretation, “the social imaginary has a temporal dimension: ideology functions as integration and “symbolic construction of social memory” (Ricoeur, 1984, p. 57) whilst utopia opens up to alternative and future possibilities (Ricoeur, 1984; Langdrige, 2006; Welply, 2015, p. 433).

The concept of global imaginaries developed in this paper is framed by Ricoeur’s notion of social imaginaries as a dialectic between ideology and utopia, with imagination at the heart of this dialectic. In this view

“The symbolic and material representations of the global, but also the national and the local, are articulated through narratives to create global imaginaries, inscribed in memory and in future horizons. Global imaginaries are both *utopian* (across spaces) and *uchronic* (across time)” (Welply, 2015, p. 433).

This perspective helps address some of the limitations of globalisation theories and conceptualisations of global imaginaries, in particular their binary representations. The notion of global imaginaries helps overcome the tension of the global versus the local, by recognising their mutually constitutive nature. The global only ever happens and is interpreted at a local level, which participates in its symbolic meaning-making. The concept of global imaginaries, through a hermeneutic approach, also allows the analysis to overcome the dichotomy between alienating and emancipatory perspectives and discourses of the global (Appadurai, 1996; Burns, 2008; Stein & Andreotti, 2016). The ways in which this divide can be transcended is the central focus on this paper.

Ricoeur’s notion of social imaginary, caught between ideology and utopia, allows us to conceive of global imaginaries that engage with collective narratives and symbolic representations and help us overcome a single focus on critique only (here, a critique of the dominant Western/colonial global imaginary or neoliberal approach to global citizenship education), or on emancipation only (alternative global imaginaries, delegitimised by dominant “global” discourses) (Stein & Andreotti, 2016; Andreotti, 2014). This dialectic between ideology and utopia allows us to think of global citizenship education as situated at the centre of divergent or contradictory global imaginaries. However, rather than discrediting it, recognising these contradictions as constitutive of these global imaginaries, and a necessary tension for their existence, can help reframe GCE outside of these binary representations. The key role given to imagination can help think of the potential of global citizenship education, whilst acknowledging the risk of domination of certain symbolic and material interpretations within it. The temporal dimension of Ricoeur’s notion of social imaginary, through the notions of promise and utopia, stresses the impor-

tance of time in thinking about global citizenship education, and the need to recognise its temporal inscription within past, present and future. This temporal dimension allows us to consider both forms of historical and symbolic alienation and violence embedded within the notion of global citizenship and its transformative potential, thus acknowledging the capacity for action and change.

If we acknowledge the dialectic between ideology and utopia as fundamental to global imaginaries, this opens up a new understanding of global citizenship education which can escape the polarisation between ideas of Western, colonial domination and an alternative, decolonising critique of global citizenship education. The possibility for change and transformation is not to be sought only “outside” of dominant imaginaries of the global or GCE, but rather transformation is intrinsic to the ideologies themselves and the tensions upon which they rest, their utopian corollary. In this view, young people need to have both the tools to critically engage with dominant ideologies whilst participating into actual change. This does not mean that we fall into “positivist ideologization” (Begag, 1997) in which the emancipatory aspect of global citizenship education masks forms of domination, preventing young people from being political subjects who can critically engage with hegemonic discourses that are neoliberal and Western. Nor does it tie young people into what Berlant terms “cruel optimism” (2011) at the expense of action, dispossessing them of the capacity to be political subjects (Arendt, 1978). However, it avoids the risk of focusing on critique only, and opens up possibilities for emancipation (Boltanski, Fraser & Corcuff, 2014).

If we take global imaginaries to rest on a dialectic between ideology and utopia, then the function of global citizenship education can be defined as transcending the divides that underpin it. It can embrace both skills and knowledge, focus on the Self and Other, the local and the global, and educate young people to develop a critique of domination as well as emancipation. This can help overcome dichotomies when thinking about the principles of global citizenship education, whilst maintaining a critical engagement with dominant discourses. As, such, the nurturing and development of global imaginaries allows multiple possibilities for interconnection and a recognition of our “shared humanity” (Nussbaum, 1998) and shared responsibility for the planet. These can help transcend divisions and negative representations of the Other. Examples in practice are the formation of points of imaginary encounters in the past, present or future, between young people or children who view themselves as global citizens; or children’s spontaneous joint-cultural creation (artistic, literary or musical) which transcends traditional categories of difference and allows a re-negotiation of Otherness across set boundaries (for further discussion, see Welply, 2015).

If global citizenship education can at the same time nurture and critically engage with global imaginaries, recognising their utopian function, and the capacity to create an “elsewhere and an elsewhere”, it carries a transformative potential that allows a questioning and re-negotiation of global ideologies whilst engaging with current global challenges and ideas of shared humanity. Imagined connections, re-framed identities that can overcome constructions of Otherness or forms of sep-

aration and categorisation create new possibilities for action. As such, global imaginaries transcend a “mere fiction” and allow global citizenship to be more than an ideal, situated at the cusp of knowledge and action. It opens up understandings of the world that engage with old and new conceptions, in a dialectic of permanence (*idem*) and change (*ipse*) (Ricoeur, 1992), and as such create the space and possibilities for change. It also allows global citizenship education to be recognised within all its complexities and inconsistencies, which can help overcome the sometimes-paralysing polarisation of debates within which GCE has been caught. This dialectical relationship allows the uchronic function of global imaginaries to critically question the relationship of GCE to past/present/future, the historical and postcolonial legacy and neoliberal discourse, whilst acknowledging the possibilities of new futures through action. This engagement is also utopian, offering multiple spaces, at multiple levels. Thus, global citizenship education needs to be located within the interplay of local, national and global spaces and representations, which are connected in mutually constitutive ways.

This new framing of GCE rests upon the role of imagination as a social practice. It creates alternative possibilities that allow discrimination and divisions to be overcome (Greene, 1995). Global imaginaries hold implications for thinking about the notion of citizenship itself, where it takes place, how it is conceptualised and how it comes into being. Fostering global imaginaries that are both critical but allow young people to transcend national boundaries in thinking about their place in the world will allow them to embrace the idea of “shared humanity” (Nussbaum, 1998) and avoid the pitfalls of current nationalistic revival/discourse and thickening/re-nationalising of citizenship. It also allows a critical questioning of the new global, consumer-oriented neoliberal citizen, which tends to essentialise the Other, and is far from accessible to all (Beck, 2004; Burns, 2008). This allows young people to not only reflect upon and critique dominant global discourses, but also to become active and engaged political subjects (Arendt, 1978; Welply, 2019).

In fostering global imaginaries, the tensions between the emancipatory and alienating possibilities they contain, and as such, the tensions that underpin global citizenship and the way it is developed through education, are not erased. Rather, they exist themselves within the dialectical relationship of ideology and utopia, from which we cannot escape (Ricoeur, 1986, p. 312). This allows global imaginaries and global citizenship to be conceptualised as both emancipating and alienating, offering creative and liberating possibilities whilst at the same time being critical of its dominant and restrictive functions. One need not exclude the other but instead offer new challenges to be addressed by GCE, beyond binary oppositions and polarised debates.

This raises particular questions for GCE at all levels of education. In particular, how can educational systems, which are still strongly inscribed within national beliefs and value, encourage the empowering possibilities offered by global imaginaries whilst at the same time fostering tools that allow a critical examination of global issues and representations? (Welply, 2015, p. 449). In this paper I suggest that GCE needs to foster a deeper engagement with students’ global represen-

tations that embraces both a critical engagement with global discourses and a creative engagement with the transformative possibilities of global citizenship.

Global imaginaries allow us to situate individuals and institutions within the complexity of global imaginaries and their different (non-exclusive) dimensions and recognise the multiple processes of engagement with the global, raising question for global citizenship education. A focus on global imaginaries, allows global citizenship education to include both its material and symbolic forms. It allows global citizenship education to engage with a renewal of social critique within the realities of globalisation, namely what possibilities are imagined/created for global citizens and how can they be actuated socially and politically?

### Conclusion

To conclude, the concept of global imaginaries offers a hermeneutic analysis of the idea of common (sustainable) belonging, transformation and change in relation to dominant ideologies of the global. This allows us to transcend the dichotomous representation between a dominant Western, neoliberal global imaginary and alternative possibilities. It also allows us to think more deeply and critically about the aims of GCE and what it means for students, teachers or educationalists: does embracing critiques of hegemonic discourse of the global preclude taking part in the global economy? Are there spaces for dialogue between conflicting global imaginaries? If so, where are the possibilities for change? How can the material or physical practices of GCE be reconciled, if at all, with wider symbolic aspirations? By allowing students, teachers and educators to address such questions, this approach to global imaginaries can help them engage with the complexities of the symbolic and material manifestations of the global, and their sometimes contradictory nature. Global aspirations of mobility and interconnectedness might at times be at odds with immediate, more local or national experiences. Giving students and teachers the tools to overcome what at first glance might seem like unreconcilable tensions can help open up new spaces for dialogue and for transformative action. This allows individuals to reconnect to the collective, and become engaged political subjects rather than mere consumer-citizens (Arendt, 1978; Welply, 2019). Recognising the sometimes conflicting experiences of individuals themselves, caught also at the cusp of the dialectic between ideology and utopia, or permanence and change, can also help students or teachers develop the necessary critical tools to reflect on global challenges, recognise shared responsibility for the planet and our interconnectedness (*ideologie(s)*), whilst providing them with the aspirations and hope to act towards change (*utopia*), creating a “politics of hope”. For this, I suggest six pillars for Global Citizenship Education that are, in my view, central to fostering critical, inclusive and emancipatory global imaginaries: (1) *Literacy* (textual, visual, numerical, digital), (2) *Awareness* and *reflection* (individual and collective), (3) *Recognition* (of self and others), (4) *Transcendence* (*inter-*, in between, crossing boundaries), (5) *Resilience* (personal and political) and (6) *Hope* (as “politics for hope” and capacity for action through a herme-

neutic of imagination). Whilst there is not the space to discuss each pillar in detail, they provide the foundations for thinking of new forms of Global Citizenship Education that are both critical and transformative.

Global Citizenship Education necessitates new global analytical frameworks that allow it to overcome the dichotomies in which it has been caught. Ricoeur's notion of social imaginaries helps develop a concept of global imaginary that underpins a new form of social critique through the development of critical skills whilst at the same maintaining the potential for change, transformation and imagining new possibilities. At a time of evidence-driven educational policy, large scale international comparisons and global league tables, with an overwhelming emphasis on “what works?”, this approach might seem rather idealistic and disconnected from the educational realities of our time. It is precisely within these times that we strongly need new horizons of possibilities and re-imagined forms of education that allow alternative forms of engagement with local and global challenges, transformation and the capacity for action.

### Annotations

- 1 Author's translation '*Imagination institutionnalisante*' (Abel & Porée, 2008, p. 63).
- 2 Author's translation '*L'utopie dans sa fonction fondamentale de contestation de projection dans un ailleurs radical*' (Ricoeur, 1984, p. 63).
- 3 Author's translation '*Pour guérir l'utopie de la folie où elle risque sans cesse de sombrer*' (Ricoeur, 1984, p. 63).
- 4 Author's translation '*Sa capacité de donner à une communauté historique l'équivalent de ce que nous appelions hier une identité narrative*' (Ricoeur, 1984, p. 64).

### References

- Andreotti, V. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In *Development education in policy and practice* (p. 21–31). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137324665\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137324665_2)
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism*. New York: Penguin.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the mind*. New York: Harcourt Brace.
- Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/002205741419400302>
- Beck, U. (2004). Cosmopolitan realism: On the distinction between cosmopolitanism in philosophy and the social sciences. *Global networks*, 4(2), 131–156. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2004.00084.x>
- Begag, A. (1997). Trafic De Mots En Banlieue. Du “Nique ta Mère” Au “Plait-Il?”. *Migrants Formation*, 108, 30–37.
- Berlant, L. G. (2011). *Cruel optimism*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394716>
- Blommaert, J. (2008). Bernstein and poetics revisited: Voice, globalization and education. *Discourse & Society*, 19(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0957926508089938>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Boltanski, L., Fraser, N., & Corcuff, P. (2014). *Domination et émancipation: Pour un renouveau de la critique sociale*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Burns, K. (2008). (re)Imagining the global, rethinking gender in education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 29(3), 343–357. <https://doi.org/10.1080/01596300802259111>
- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Cambridge, MA: MIT Press.



- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational review*, 58(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Delanty, G. (2009). *The cosmopolitan imagination: The renewal of critical social theory*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511642227>
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass. [https://doi.org/10.1057/9780230100893\\_8](https://doi.org/10.1057/9780230100893_8)
- Greene, M. (2009). Teaching as possibility: A light in dark times. In *Critical pedagogy in uncertain times* (p. 137–149). New York: Palgrave Macmillan.
- Kamola, I. (2014). US universities and the production of the global imaginary. *The British Journal of Politics and International Relations*, 16(3), 515–533. <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2012.00540.x>
- Kearney, R. (2004). *On Paul Ricoeur. The Owl of Minerva*. Aldershot: Ashgate.
- Langdrige, D. (2006). Ideology and Utopia: Social Psychology and the Social Imaginary of Paul Ricoeur. *Theory Psychology*, 16(5), 641–659.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia*. London: Routledge
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools' Globalisation. *Societies and Education*, 9(3–4), 411–426. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 289–303.
- Osler, A. (2008). *Citizenship education and the Ajegebo report: re-imagining a cosmopolitan nation*. London Review of Education, 6(1), 11–25. <https://doi.org/10.1080/14748460801889803>
- Ricoeur, P. (1984). L'idéologie et l'utopie: deux expressions de l'imaginaire social. *Autres temps*, 2(1), 53–64. <https://doi.org/10.3406/chris.1984.940>
- Ricoeur, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York: Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rizvi, F. (2008). Epistemic virtues and cosmopolitan learning. *Australian Educational Researcher*, 35(1). Access on 13.11.2019 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF03216873.pdf> <https://doi.org/10.1007/BF03216873>
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 253–268. <https://doi.org/10.1080/01596300903036863>
- Roth, K. (2007). Cosmopolitan Learning. In K. Roth, & N. Burbules (Eds.), *Changing notions of citizenship education in contemporary nation-states (Educational futures: Rethinking theory and practice)*. Rotterdam: Sense Publishers, 10–29. [https://doi.org/10.1163/9789087903367\\_003](https://doi.org/10.1163/9789087903367_003)
- Steger, M. (2009). Political ideologies and social imaginaries in the global age. *Global Justice: Theory Practice Rhetoric*, 2, 1–17. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199286942.003.0001>
- Stein, S., & Andreotti, V. D. O. (2016). Higher education and the modern/colonial global imaginary. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 17(3), 173–181.
- Stein, S., Andreotti, V. D. O., & Suša, R. (2016). 'Beyond 2015', within the modern/colonial global imaginary? Global development and higher education. *Critical Studies in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1247737>
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Durham, N.C.: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822385806>
- Todd, S. (2008). *Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Welply, O. (2015). Re-imagining otherness: An exploration of the global imaginaries of children from immigrant backgrounds in primary schools in France and England. *European Educational Research Journal*, 14(5), 430–453. <https://doi.org/10.1177%2F1474904115603733>
- Welply, O. (2019). A crisis in education? An Arendtian perspective on citizenship and belonging in France and England. *British Journal of Sociology of Education*, 40(6), 759–775. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1592661>

### Oakleigh Welply, PhD

is an Associate Professor at the School of Education, Durham University. She received her PhD in Sociology of Education from the University of Cambridge. Her main areas of research and teaching include social theory; the relationship of education to issues of language, religion, globalisation and citizenship; national policies of integration and youth identities; immigration and education in France and England; and global citizenship education. Theoretically, her work is mainly inspired by the works of Paul Ricoeur, Hannah Arendt and Pierre Bourdieu to investigate the intersection between wider structures and the subjectivities of young immigrants' identities and experiences.

camp for [future].  
„What do we want? Climate justice! When do we want it? Now!“

Zwischen dröhnenden Bässen erklingen immer wieder diese und andere Forderungen der rund 300 jungen Erwachsenen, die ausgerüstet mit Eisbärkostümen und Schildern durch die Kölner Innenstadt tanzen. Die Jugendlichen wollen Aufmerksamkeit auf sich und ihre Forderungen lenken und das gelingt ihnen – es kommen immer mehr Menschen dazu und gemeinsam verlangen sie politische und gesellschaftliche Lösungen für den Klimawandel, eine gerechte Welt und eine sichere Zukunft. Doch obwohl die jungen Menschen auf dem sogenannten Critical Rave aus ganz Europa zusammenkommen, reisen sie an diesem Tag doch vom selben Ort an: vom camp for [future] im Rheinischen Braunkohlerevier.

Bereits zum dritten Mal fand im Sommer des Jahres 2019 das camp for [future] statt, ein Jugendbildungscamp für den Klimaschutz. In unmittelbarer Nähe zum Tagebau Hambach – oder auch der größten CO<sup>2</sup>-Quelle Europas – schlagen die Jugendlichen ihre Zelte auf, um gemeinsam zu lernen, zu leben, zu tanzen und zu protestieren: gegen den Klimakiller Braunkohle und für eine nachhaltige Zukunft. Das Camp ist ein Camp von jungen Menschen für junge Menschen; unter dem Dach der BUNDjugend Nordrhein-Westfalen wird es von Leuten Anfang zwanzig organisiert: von einem Team von Ehrenamtlichen gemeinsam mit zwei Hauptamtlichen aus dem Büro. Es will eine Zukunftswerkstatt für junge Menschen innerhalb der Klimarechtsbewegung sein, heißt, dass dort nicht nur Theorie in Workshops mit Themen wie Feminismus, Klima- und Umweltschutz, Landwirtschaft, Kapitalismus oder Aktivismus vermittelt werden, sondern auch praktisch alternative Arten des Zusammenlebens ausprobiert werden.

Dazu gehört ein gemeinsames Plenum am Morgen, bei dem Probleme angesprochen und Aufgaben verteilt werden

können und eine insgesamt hierarchiearme Struktur, die durch den Mitmachcharakter des Camps geprägt ist. Alle können ihre Ideen und Arbeitskraft einbringen und so das Camp mitgestalten. Insgesamt soll Jugendlichen so ein Lern- und Entfaltungsort abseits von Schule, Ausbildung oder Universität geboten werden, in dem sie sich nach ihren Bedürfnissen vernetzen und über vielfältige Angebote Wissen sowie demokratische und interkulturelle Kompetenzen erlernen und trainieren können.

Auf diese Weise wird im Camp ein empathisches und lösungsorientiertes Miteinander ermöglicht und den teilnehmenden jungen Erwachsenen wird zugleich Handwerkszeug für zivilgesellschaftliches Engagement zur Verfügung gestellt. Durch die Vernetzung internationaler Teilnehmender, deren vorausgehendes Engagement von bloßem politischen Interesse bis zur Gründung der Fridays for Future Bewegung in Russland reicht, möchte das Camp tiefere Zusammenhänge globaler Herausforderungen und Lösungsansätze vermitteln und in Zeiten nationaler Abschottung den europäischen Zusammenhalt und ein „Wir-Gefühl“ fördern.

Eine positive Engagementerfahrung, wie sie auf dem Camp gemacht werden kann, hat das Potenzial, junge Menschen zur politischen Partizipation zu begeistern und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie sich für eine gerechtere Welt einsetzen können. Und genau das tun sie, auch jetzt schon. Ob bei Konsumententscheidungen im Alltag, in politischen Ortsgruppen oder auf der Straße bei Fridays for Future; junge Menschen nehmen ihre Zukunft selbst in die Hand.

*Clara Hagedorn*

[doi.org/10.31244/zep.2019.04.06](https://doi.org/10.31244/zep.2019.04.06)

## 17 Ziele: SDG-Fortbildung für Lehrkräfte in Bremen

Die Agenda 2030 ist der internationale Aktionsplan für nachhaltige Entwicklung. In ihren 17 Zielen, den Sustainable Development Goals, finden sich die Vorgaben, um bis 2030 weltweit „die transformativen Schritte zu unternehmen, die dringend notwendig sind, um die Welt auf den Pfad der Nachhaltigkeit und der Widerstandsfähigkeit zu bringen“ (Agenda 2030).

Bremen bekennt sich zu diesen Zielen und arbeitet daran, die Menschen im Land über die globalen Herausforderungen zu informieren und zur Veränderung des eigenen Handelns zu motivieren. Die Diversität und Anzahl der Ziele mag auf den ersten Blick erschrecken und kann dazu führen sich auf einzelne zu fokussieren.

Diese Fortbildung, organisiert und durchgeführt vom *Der Bevollmächtigte beim Bund* und dem *Landesinstitut für Schule Bremen*, ist so gestaltet, dass die 17 Ziele erlebbar werden, Reflexion angeregt wird und Motivation zur Verhaltensänderung und zur Multiplikation des Erlebten und Erlernten entsteht. „17 Ziele – Eine Fortbildung“ betrachtet alle Ziele ganzheitlich und macht deutlich, dass alle Ziele in ihren Zusammenhängen und auch Widersprüchen gleich wichtig sind.



Abb. 1: Einblick in die Fortbildung, Quelle: Kroeger & Froböse

Mit einem Fokus auf den Raum Schule als Bildungsort und Teil gesellschaftlichen Miteinanders erhalten die Teilnehmenden niedrigschwellige Methoden, um diese mit Schüler\*innen und Kolleg\*innen anzuwenden. Über das Herstellen eines direkten individuellen Bezugs anhand persönlicher Lebenswünsche und Vorstellungen werden die 17 Ziele greifbar und nachvollziehbar. Dadurch gelingt der Blick auf die Welt als Ganzes und motiviert, die Umsetzung der Agenda 2030 zu unterstützen. „Es tut gut zu wissen, dass sich auch andere für die Verbesserung unseres Planeten einsetzen“ (Zitat Teilnehmende). Unterschiedliche Methoden, die mit verschiedenen Gruppen einfach anzuwenden sind, erleichtern den Zugang und die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit den Sustainable Development Goals und motivieren, Erlebtes und Gelerntes in die Schule zu bringen.

Die kritische Auseinandersetzung um die Bedeutung einzelner Ziele und ihrer Unterziele führt dazu, Ideen für nachhaltiges Handeln in der Schule und für den Alltag zu entwickeln und mitzunehmen. „Alles lässt sich für den Unterricht einsetzen und in Unterlagen nachschlagen – die genutzten Methoden haben den Inhalt verständlich transportiert“ (Zitat Teilnehmender). Bereits in der Fortbildung werden gemeinsam Schritte geplant, um nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda 2030 nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Schule zu verankern.

Die Fortbildung endet nach eineinhalb Tagen, die gemeinsame Arbeit hat jedoch gerade erst begonnen. Neben Materialien und Methoden für den Unterricht wird den Kolleg\*innen Beratung und Unterstützung angeboten.

*Timm Kroeger, inhaltliche Konzeption und Durchführung,  
Mitarbeiter bei Der Bevollmächtigte beim Bund Bremen  
Claudia Froböse, Referentin für politische Bildung  
beim Landesinstitut für Schule Bremen  
doi.org/10.31244/zep.2019.04.07*

## Rezensionen

**Schleicher, A. (2019): Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten, wbv: Bielefeld. ISBN 978-3-7639-6022-4; € 34, 90**

Von Zeit zu Zeit fordern Politikerinnen und Politiker und/oder auch andere gesellschaftliche Gruppen mit Eigeninteressen ein neues Schulfach, weil sie meinen, dass gerade in diesem Fach Schulwissen besonders wichtig sei. So wurden im letzten Jahr neue Schulfächer, wie z.B. *Datenkunde, Ernährung, Wirtschaft, Klimawandel, Benehmen, Erste Hilfe* u. v. m., gefordert. Tim Engartner und Kollegen an der Frankfurter Goethe Universität haben 120 solcher Wünsche gezählt (Cornelius Pollmer: Wissen, was wichtig ist, in: Süddeutsche Zeitung vom 15.4.2019).

Andreas Schleicher, PISA-Erfinder und Leiter der Direktion Bildung der OECD –, meint, die Curricula des 21. Jahrhunderts dürfen nicht mit Inhalten überfrachtet werden. Schülerinnen und Schüler sollen sich Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen aneignen, und dazu befähigt werden, das Gelernte in einem Gebiet und Kontext auf andere Kontexte anwenden zu können. Sie sollen lernen heute noch unbekannte Probleme zu lösen. Der *Transferwert* soll im Mittelpunkt stehen.

Nebenbei widerlegt Andreas Schleicher verschiedene Bildungsmythen, wie z. B.

- arme Kinder schneiden in Schulen schlechter ab. Nach PISA-Studien schneiden 10% der ärmsten Kinder in Shanghai besser in Mathematik ab als die reichsten 10% in den USA und anderen reichen Ländern (S. 46).
- Migrantinnen und Migranten senken das Leistungsniveau der Schulen. Die PISA-Ergebnisse widerlegen dies. Sie zeigen, dass zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und der Gesamtleistung des Schülerpotentials in diesem Land kein Zusammenhang besteht (S. 49).

Weitere solche widerlegte Mythen sind: Bildungserfolge sind eine Frage der Bildungsausgaben; kleine Klassen bedeuten bessere Leistungen; wer mehr Zeit mit Lernen verbringt, erzielt bessere Bildungsergebnisse; Bildungserfolg ist eine Frage der Begabung; manche Länder schneiden einfach aufgrund ihrer Kultur besser ab; nur erstklassige Hochschulabsolventinnen und -absolventen bedeuten bessere Lehrerinnen und Lehrer und das Leistungsniveau kann durch Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Befähigung gesteigert werden. Der letzte Mythos, kritisiert Schleicher, hält sich hartnäckig besonders in Deutschland. Was macht eine gute Schule aus? Die Antwort kann man nach Schleicher auf eine einfache Formel zusammenfassen: Gute Lehrerinnen und Lehrer = gute Schülerinnen und Schüler, wobei es darauf ankommt, kohärente Anreize für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern zu schaffen. Als gelernter Physiker und Statistiker argumentiert Andreas Schleicher nicht nur mit Zahlen aus den PISA-Studien, sondern auch als teilnehmender Beobachter der Schulen, die er mehrmals besucht hat.

Nach einer Analyse von fünf Ländern (Singapur, Estland, Kanada, Finnland und Shanghai), die ein erstklassiges Bildungssystem haben, stellt er fest, dass *nicht der Standort, der Wohlstand oder ihre Kultur für das System maßgebend sind, sondern ihr geschärftes Bewusstsein für die Leistungsschwachen und Ungleichheiten ..., und ihre Fähigkeit, die notwendigen Mittel und die Bereitschaft aufzubringen, um sie zu überwinden*. Die Länder sind erfolgreich, wenn sie Bildung und Lehrerinnen und Lehrer wertschätzen. Auch für die Zukunft müssen sich die Schülerinnen und Schüler weiterhin Fachkenntnisse, Wissen und Kompetenzen aneignen, um Lösungen für jetzige, künftige und unbekannte Probleme zu finden. Gleichzeitig aber lernen, Puzzleteile zusammensetzen, Problemlösungsverfahren zu übertragen, mit Informationen kritisch umzugehen und mit anderen zusammenzuarbeiten. Im Bereich Wirtschaft und Soziales drehen sich die Fragen um Gerechtigkeit und Teilhabe. Deshalb ist in der Bildung ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln und der Wert von situationsbezogenen und nachhaltigen Werten im Mittelpunkt zu stellen. Auch wenn der Zusammenhang zwischen Bildung, Identität und Vertrauen komplex ist, spielt diese Verbindung eine wichtige Rolle, da Vertrauen das ist, was moderne Gesellschaften zusammenhält. Es gibt auch detaillierte Hinweise, wie in Zukunft Leistungsmessungen völlig anders gestaltet werden können. Alles in allem ist das Buch nicht nur für Lehrkräfte in den Schulen und Universitäten, an denen Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, sondern auch und insbesondere für Bildungsplanerinnen und Planer sowie Politikerinnen und Politiker sehr empfehlenswert.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2019.04.08

**Nauditt, K. & Wermerskirch, G. (2018): Radikal beteiligen. 30 Erfolgskriterien und Gedanken zu Vertiefung demokratischen Handelns, EHP Verlag Andreas Kohlhaube: Gevelsberg. ISBN: 978-3-89797-102-8; € 19,99**

Forderungen nach radikaler Beteiligung sind historisch betrachtet nichts Neues. Schon lange wird angemahnt, die Ausgrenzung bislang nicht repräsentierter Gruppen zu durchbrechen und den Stimmen im politischen Diskurs mehr Gehör zu verschaffen, die bislang ungehört geblieben sind. Handlungsleitend ist in diesen Positionen die Anerkennung einer unhintergehbaren Symmetrie zwischen den Beteiligten, und zwar insofern aus Sicht einer radikalen Demokratietheorie kein prinzipieller Unterschied zwischen Herrschenden und Beherrschten postuliert werden kann. Entsprechend der viel zitierten Krise der repräsentativen Demokratie ist damit die Forderung nach einer quantitativ und qualitativ höheren direkten Beteiligung verbunden. An diesen Diskurs knüpft das Buch *Radikal beteiligen* an. *Radikale Beteiligung* wird nicht als Selbstzweck verstanden, „sondern im besten Fall dient sie dazu, in demokratisch verfassten Gesellschaften mehr Menschen an den Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, teilhaben zu lassen“ (S. 29). Mit ihren *30 Erfolgskriterien und Gedanken* wollen die Autorin bzw. der Autor daher explizit einen Beitrag zur Demokratisierung der Demokratie leisten.

Das Buch ist in vier Kapitel untergliedert. Im ersten Kapitel, *Gedanken zur Vertiefung demokratischen Handelns*, werden grundlegende Überlegungen zur Bedeutung radikaler Beteiligung in der Zivilgesellschaft angestellt, unterschiedliche Beteiligungsniveaus differenziert und besonders auf die Rolle von Netzwerken und Bündnissen in Sozialräumen eingegangen. Radikale Beteiligung im Gemeinwesen und in Organisationen sei die „einzig wirkliche Antwort auf den derzeitigen Populismus“ (S. 86) und müsse dementsprechend „proletarisiert“ (S. 78) werden. Im zweiten Kapitel werden *Erfolgskriterien für Beteiligungsprojekte* dargestellt. Hierbei wird zwischen sozialen und sachlichen Faktoren einerseits und zwischen internen und externen Faktoren andererseits unterschieden. Als interne sozialen Faktoren werden die Rolle und die Funktion der Moderation bzw. Begleitung in radikalen Beteiligungsformaten beschrieben. Externe soziale Faktoren beziehen sich auf den Umgang mit wesentlichen Stakeholdern. Interne sachliche Faktoren stellen die Beteiligungskonzepte und ihre Veranstaltungsdesigns dar. Mit den externen sachlichen Faktoren sind spezifische Ausstattungsanforderungen gemeint (Raum, Zeit). Im dritten Kapitel (Fazit) kommen die Autorin bzw. der Autor zu der Einschätzung, dass *radikale Beteiligung* den Rahmen bietet, in dem Menschen „viele gute Erfahrungen“ (S. 136) machen können. Im Anhang wird ein Überblick über 26 von der Autorin bzw. dem Autor erwähnten Methoden und Konzepte gegeben. Das Spektrum reicht von *Aktivierende Befragungen* bis zu *Zukunftswerkstatt*.

Bei der Position von Nauditt und Wermerskirch handelt es sich um eine normative Demokratiedidaktik, die praxisbezogen und methodenorientiert herausarbeitet, unter welchen Bedingungen, politische (aber auch ökonomische) Macht durch eine möglichst breite Beteiligung der Mitglieder eines Gemeinwesens mindestens beeinflusst, bestenfalls kontrolliert werden kann. Im Anschluss an Chantal Mouffe wird gegen die Hegemonie des Neoliberalismus die Idee der Volkssouveränität betont. Das Ziel radikaler Beteiligung wird dementsprechend darin gesehen, „die kritische Perspektive derjenigen, die sich beteiligen (wollen) und ihr Verständnis von Macht mit der Perspektive derjenigen, die formal die Macht zu besitzen scheinen – der gewählten Politiker\*innen, die den Jurist\*innen Gesetze in die Feder diktieren, die wir als Einwohner\*innen zu befolgen haben – in einem kooperativen Gestaltungsprozess zu vereinigen“ (S. 29). Durch *radikale Beteiligung* sollen sich alle Bürgerinnen und Bürger einander als Freie und Gleiche anerkennen und damit die Form von Herrschaft organisieren, die notwendig ist, um Freiheit und Gleichheit zu bewahren. So hilfreich insbesondere die zahlreichen Erfahrungsberichte, die vielen Beispiele und der Methodenkoffer für eine gelingende Beteiligungspraxis auch sein mögen, so problematisch erscheint jedoch der Duktus der Veröffentlichung. Diese liest sich über weite Strecken wie eine Apologetik der reinen, direkten und basisdemokratischen Lehre bzw. der eigenen subjektiven Erfahrungen der Autoren. Sie folgt einer Logik der Kritik, die starke Wertungen vornimmt, diese aber – empirisch – nur schwach begründen kann. So ist es nicht verwunderlich, wenn z.B. das „Loslassen können“ (als interner sozialer Faktor) als „einer der Glaubenssätze“ (S. 96) titulierte wird, ohne den Beteiligung nicht gelingen könne. Dass *radikale Beteiligung* Menschen motiviert, „mitzudenken und mitzumachen und das wertvollste Gut, das Menschen haben einzusetzen: ihre Zeit“ (S. 36) bleibt subjektive Theorie. Wissenschaftlicher Güte genügen solche Aus-

sagen, die sich durch das ganze Buch wie ein roter Faden ziehen, nicht. Die aufgeführten Beispiele können daher allenfalls als Illustration aufgefasst werden, eine empirische Demokratietheorie wird damit jedoch ebensowenig begründet, wie auf Ergebnisse der empirischen Demokratieforschung Bezug genommen wird. In Ansätzen scheinen die Autoren das zu erkennen, sprechen sie doch selbst von „Theorieschnipsel[n] zur Begründung von Beteiligung im Rahmen der politischen Theorie/Philosophie“ (S. 36). Sicherlich ist eine solche theoretische Begründung nicht das primäre Ziel der Veröffentlichung, insbesondere weil die Autorin bzw. der Autor keine Wissenschaftler sind, gleichwohl hätte etwas mehr Metareflexivität und kritische Distanz dem eigenen Ansatz gegenüber gut getan. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass nach den Voraussetzungen, unter denen *radikale Beteiligung* gelingen kann, nicht nur nicht empirisch gefragt wird, sondern diese auch theoretisch nicht reflektiert werden. Denn es wird so getan, als unterliege das Selbstverständnis der „gewöhnlichen Akteure“ (Robin Celikates) (deren Leben durch die geringere Chance Macht auszuüben charakterisiert werden kann) keinen Beschränkungen und könne gleichsam absolut gesetzt werden. Übersehen wird dabei, dass durch *radikale Beteiligung* am Ende sicherlich zwar besser verstanden werden kann, wie sich die Akteure selbst verstehen und sich dadurch mit Sicherheit auch das Ausmaß an Repräsentativität erhöht. Die bloße Vergrößerung der Meinungsbasis allein stellt jedoch keine Garantie für bessere Entscheidungen dar. Denn auch die Interessen der Beteiligten können ja selbst wiederum fremdbestimmt, manipuliert, unreflektiert, unwissend oder unvernünftig sein. Zwar wird mit *Radikale Beteiligung* darauf hingewiesen, dass die paternalistische Objektivierung der gewöhnlichen Akteure mit der damit verbundenen Leugnung ihrer Handlungsfähigkeit und Reflexivität als undemokratisch zurückzuweisen ist. Inwieweit aber gewährleistet werden kann, dass *deren* Entscheidungen wiederum an Vernunft und Rationalität orientiert sind, diese Frage wird vom Autor bzw. der Autorin erstaunlicherweise überhaupt nicht gestellt. Zwar werden extremistische politische Positionen ausgegrenzt, wenn sie an der Aberkennung der Menschenrechte orientiert sind. Doch wie kann sichergestellt werden, dass Entscheidungen aufgrund von explizitem Wissen und nicht bloßer Meinung, nicht aufgrund von aktueller Emotionalität sondern auf rationalem Weitblick beruhen? Das von dem Autor bzw. der Autorin so vehement kritisierte lineare Denken in den Beteiligungsformaten per se auszuschließen und auf die Sachinformation der Bürgerinnen und Bürger zu verzichten (weil diese Informationsphasen mitunter lang und anstrengend seien), scheint m.E. jedenfalls nicht der geeignete Weg, um die Tragweite und Komplexität von Entscheidungen zu erfassen und Vernunft und Rationalität anzuregen. So zu tun, als seien die gewöhnlichen Akteure per se an vernünftigeren Entscheidungen orientiert als die (von Nauditt und Wermerskirch zu Recht kritisierten) globalen Machteliten, ist allenfalls naiv zu nennen. Insofern bleibt auch unklar, inwieweit diese Methode geeignet ist, die Blockierungen der kapitalistisch wirtschaftenden Demokratien des Westens und die von ihr verursachten Probleme zu lösen (von sozialer Ungleichheit über die globale Armut bis hin zur ökologischen Katastrophe). Denn das Konzept radikaler Beteiligung zielt auf die Lebenswelten vor Ort. Zwar wird auf die Netzwerkarbeit in Sozialräumen in einem eigenen Kapitel eingegangen, die globale Dimension dieses Prozesses bleibt erstaunlicherweise sowohl theoretisch wie auch prak-

tisch vollkommen unbeleuchtet. Mit der Verortung der eigenen Methode im „vierten Kreis der Macht“ (S. 36), jenseits des innersten Kreises (globale Unternehmer), des zweiten Kreises (Finanzwelt) und des dritten Kreises (Medien) wird zwar ein Szenario globaler Herrschaftsverteilung beschrieben, ungeklärt bleibt aber, welches Potenzial *Radikale Beteiligung* für die Lösung von Problemen haben könnte, die die unmittelbare Lebens- und Erfahrungswelt der handelnden Menschen vor Ort übersteigt.

Die Stärke von *Radikale Beteiligung* ist es also, auf der strukturellen Ebene eine dialogische Grammatik *en detail* auszuarbeiten, die als Orientierung für eine Didaktik einer tiefer gehenden Beteiligung dienen kann. Die Schwäche zeigt sich jedoch darin, dass die (analytische) Radikalität anderer Position (Foucaults *désassujettissement* oder Hessels *Indignez-vous!*) in einer solchen Praxeologie des Politischen, wie sie hier vorliegt, unterlaufen wird. *Radikale Beteiligung* bleibt an der Oberfläche der Form des Politischen als Beteiligung und dringt nicht wirklich zu den eigentlichen Herausforderungen einer demokratiebezogenen Bildung in einer globalen Welt vor.

Martin Nügel

doi.org/10.31244/zep.2019.04.09

**Culp, J. (2019): Democratic Education in a Globalized World A Normative Theory. London & New York: Routledge (= Routledge International Studies in the Philosophy of Education). ISBN 978-0-367-13654-3, € 141,06**

„Global Education“ ist in den letzten Jahren zu einem Modebegriff im internationalen bildungspolitischen und bildungsphilosophischen Diskurs geworden. Allerdings bleibt der Begriff bislang unscharf und wird oft eher als eine Verheißung, denn als eine wissenschaftliche Kategorie verwendet. Der Hauptgrund dafür ist, dass die diesem Begriff zentral innewohnende normative Dimension kaum einer systematischen Reflexion unterzogen wird. Genau diese Lücke im akademischen und politischen Diskurs füllt die analytisch sehr elaborierte Monographie von Julian Culp auf einer beeindruckenden Art und Weise. Sein erklärtes Ziel ist es, mit der hier rezensierten Monographie der funktionalistischen Verkürzung und ideologischen Verklärung von „Global Education“ entgegenzuwirken; eine Verkürzung und Verklärung, bei der „globale Bildung“ als Anpassung der Heranwachsenden an die konjunkturellen Anforderungen wirtschaftlicher Globalisierung ausbuchstabiert wird, und als Festigung ihres Ist-Zustandes dient, der durch vielfältige Ungerechtigkeiten und Ausschließungen geprägt ist (vgl. S. 111–113). Culp verfolgt dieses Ziel konsequent, indem er eine differenzierte und kohärente normative Theorie darlegt, die übergreifende *Soll-Prinzipien* demokratischer Bildung unter den Bedingungen der Globalisierung rekonstruiert. Die erste Grundlage dieser Rekonstruktion ist ein Konzept globaler demokratischer Gerechtigkeit („global democratic justice“), das Culp im ersten Kapitel als normatives Fundament zeitgemäßer Bildungspolitik herausarbeitet. Vor dem Hintergrund einer sehr informierten Rezeption des einschlägigen Forschungs- und Diskussionsstandes in der gegenwärtigen Politischen Philosophie interpretiert der Autor globale demokratische Gerechtigkeit als Berechtigung und Befähigung von allen Mitgliedern der globalen Gesellschaft, sich an den Diskursen zu beteiligen, die politischen und moralischen Normen in nationalen und transnationalen Kontexten hervorbringen und begründen. Die Gewährung eines universellen „Rechts auf Rechtfertigung“ (Rainer Forst), die den Kern dieses Gerechtig-

keitskonzepts ausmacht, lässt sich als moralischer Respekt konkretisieren, der allen menschlichen Individuen gebührt, und zwar ungeachtet dessen, ob sie der „eigenen“ oder einer „fremden“ Gesellschaft angehören. Die Wahrnehmung und die Ausübung dieses Rechts erfordert die Befähigung der Einzelnen zur „öffentlichen Autonomie“ („public autonomy“) und zur „personalen moralischen Autonomie“ („personal moral autonomy“) als höchste normative Ziel von gerechter Bildung und Bildungspolitik (S. 45). Mehr noch, Culp erhebt die Befähigung aller Educanden, sich autonom an transnationalen politischen Diskursen zu beteiligen, zur zentralen Norm globaler Bildungsgerechtigkeit, die er im zweiten Kapitel unter anderem dadurch konzeptualisiert, dass er zwei der international prominentesten Ansätze zur Bildungsgerechtigkeit gegenüberstellt, nämlich diejenigen der „equal educational opportunity“ und der „democratic educational adequacy“ (S. 57–71).

Sicherlich werden nicht alle Leser/innen von Culp Priorisierung des letzteren vor dem ersteren Ansatz überzeugt. Für viele könnte insbesondere seine These nicht unproblematisch klingen, dass die Bestimmung des Stellenwertes und des konkreten Sinns von bildungsmäßiger Chancengleichheit demokratischen Deliberationsprozessen überlassen werden soll (S. 74). Schließlich sind die Adressaten von Bildung und Bildungspolitik mehrheitlich unmündige Kinder und Jugendlichen, die sich nicht (vollständig) an der deliberativen Bestimmung und Rechtfertigung von Gerechtigkeitsnormen von Bildung und Bildungspolitik beteiligen können. Allerdings gelingt es Culp, gerade durch seine starke Fokussierung auf ein diskursiv-deliberatives Verständnis von globaler Bildungsgerechtigkeit zentrale und nicht-triviale normative Prinzipien globaler politischer Bildung („global citizenship education“) in den Kapiteln 3 und 4 herauszuarbeiten. Demnach soll sie transnationales demokratisches Bewusstsein kultivieren und Einstellungen, Wissensbestände und Kompetenzen wie Selbst-Achtung und Achtung aller anderen Menschen als moralische Wesen, Informiertheit über nationale und internationale Politik, oder Emanzipation von Gruppendenken und kulturalistischen Klischees fördern (vgl. S. 129). Schließlich geht der Autor in den beiden letzten Kapiteln 6 und 7 auf potenzielle Einwände gegen seine Konzeption demokratischer globaler Bildung aus poststrukturalistischen und postkolonialen Perspektiven ein. Dabei verteidigt und entwickelt er weiter sein Konzept einer „personalen moralischen Autonomie“ u.a. durch eine hochinteressante Abgrenzung von einem perfektionistisch-ethischen Autonomieverständnis, und er zeigt überzeugend auf, dass die Prinzipien einer demokratisch-deliberativen globalen Bildung kein Prärogativ des Westens sind (S. 138 ff.; S. 164 ff.). Die ausgezeichnete Studie von Julian Culp dürfte vor allem die Aufmerksamkeit all denjenigen Wissenschaftler/innen auf sich ziehen, die an der Schnittstelle zwischen Bildungsphilosophie und Politischer Philosophie forschen. Darüber hinaus kann sie das allgemeine Verständnis für die innovative Kraft und die bildungspolitische Bedeutung dieser in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang sträflich vernachlässigten wissenschaftliche Teildisziplinen erhöhen. Dies könnte sich unter anderem präventiv gegen blinden Funktionalismus und unbewusste Ideologisierung nicht nur in den Diskursen über globale Bildung auswirken, sondern auch in sämtlichen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen.

Krassimir Stojanov

doi.org/10.31244/zep.2019.04.10

## Schlaglichter

**Erweiterung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (red.):** Die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) haben eine Erweiterung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf die Gymnasiale Oberstufe beschlossen. Damit werden nun konkrete Empfehlungen erarbeitet, wie die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals (SDGs)) der Agenda 2030 in allen Fächern sowie in der Schule als Ganzes (Whole School Approach) verankert werden können.

**Neue Rubrik „Globales Lernen in der Kita“ auf Portal Globales Lernen (red.):** Die kleinsten Erdenbürger sind am stärksten mit den Herausforderungen des Klimawandels und der Globalisierung konfrontiert – schließlich werden sie am längsten mit den Auswirkungen leben. Um die kleinsten der Kleinen schon in der Kita und/oder dem Kindergarten – die zentralen Orte der Entwicklung neben dem Elternhaus – mit ihren Mitmenschen und gesellschaftlichen Themen in Berührung zu bringen, hat das Portal Globales Lernen die Rubrik „Globales Lernen in der Kita“ veröffentlicht. Abrufbar sind Bildungsmaterialien, Aktionen, Projekte, Artikel und Fortbildungshinweise rund um das Thema Globales Lernen/BNE im Kita- und Vorschulbereich. Hiermit können Fragen (z. B. „Woher kommt eigentlich das Essen?“) aus dem Themenfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung kindgerecht behandelt werden.

**Vor – Zurück – Stopp – Start. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung (red.):** Das FORUM Umweltbildung hat zum letzten Mal ein Jahrbuch (2019) veröffentlicht, um einen Querschnitt zum BNE-Geschehen in Europa zu bieten. Interessante Menschen und Initiativen können über diese Plattform bekannt gemacht werden. In diesem Jahr liegen die Themenschwerpunkte unter anderem auf dem Zusammenwirken von Universitäten und den SDGs sowie auf der Betrachtung von Bildungsutopien. Erworben werden kann die Publikation – und auch die Jahrbücher der letzten Jahre – unter: <https://www.umweltbildung.at/publikationen-materialien/hintergrundinformation/jahrbuch-bne.html>

**Interaktives Spiel „Escape climate change“ (red.):** Escape Climate Change ist ein interaktives Spiel, welches das Thema „Klimaschutz“ mit Spaß und Spannung angeht. Das Konzept basiert auf der Idee des Escape Games, bei dem es einer Kleingruppe gelingen muss, in einer vorgegebenen Zeit ein komplexes Rätsel zu lösen. Bei Escape Climate Change müssen die Jugendlichen (ab ca. 14 Jahren geeignet) gemeinschaftlich einen finalen Geheimcode knacken. Kooperation und die Auseinandersetzung mit dem Thema „Klimaschutz“ sind Grundlage für die Lösung des Spiels. Für Escape Climate Change wird zusätzlich eine begleitende App entwickelt, die das Spiel unterstützt. Die Durchführung des Spiels ist mit Hilfe einer Box möglich. Jede Schule kann diese kostenlos bestellen, das Spiel kann im Klassenraum gespielt werden. Für Lehrerinnen und Lehrer stehen darüber hinaus umfangreiche Hilfestellungen und Begleitmaterialien zur Verfügung.

**Bundeskongress WeltWeitWissen 2020 (red.):** Vom 7. bis 9. Mai veranstaltet das „Eine Welt Netzwerk Thüringen“ und die Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland in Jena den Kongress WeltWeitWissen 2020. Dabei wird in diesem Jahr ein Fokus auf der Frage liegen, welchen Herausforderungen das Globale Lernen und die BNE im ländlichen Raum gegenübersteht. Die Teilnehmenden erwarten zahlreiche Workshops und Referate, Klein- und Großgruppenformate, ein großer Bildungsmarkt sowie ausreichend Raum und Zeit für Austausch. Weitere Infos unter: <https://www.weltweitwissen2020.eu/>

**UNESCO-Weltkonferenz zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (red.):** Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) richtet gemeinsam mit der UNESCO vom 2. bis 4. Juni 2020 die Auftaktkonferenz zum auf zehn Jahre angelegten UNESCO-Programm zur Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele „ESD for 2030“ in Berlin aus. Zu der dreitägigen Veranstaltung werden etwa 800 hochrangige Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Wirtschaft aus allen UNESCO-Mitgliedstaaten erwartet. Die internationalen Experten werden bei der Konferenz über die strategische Ausgestaltung des neuen UNESCO-Programms beraten und Maßnahmen zur Umsetzung beschließen.

**Universitätslehrgang Global Citizenship Education (red.):** Die Universität Klagenfurt bietet im Sinne eines „Train the Trainer“-Programmes eine theoriebasierte Weiterbildung zu Global Citizenship Education (GCED) mit Master-Abschluss. Neben dem Erwerb von Fachwissen über Grundlagen der GCED sowie der Weiterentwicklung methodischer und didaktischer Kompetenzen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, soll auch zur kritische Reflexion mit dem Themenschwerpunkt eingeladen und die Etablierung von Netzwerken und Strukturen gefördert werden. Die Zielgruppe des Lehrgangs besteht unter anderem aus Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen, Lehrenden an Universitäten, die in der Lehramtsausbildung tätig sind, SchulleiterInnen sowie LehrerInnen aller Schultypen und -stufen und MitarbeiterInnen in Bildungsinstitutionen. Weitere Infos abrufbar unter: <https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/global-citizenship-education/>

**Virtuelle Akademie Nachhaltigkeit (red.):** Die Virtuelle Akademie Nachhaltigkeit unterstützt deutschsprachige Hochschulen dabei, das Ziel des UN-Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu erreichen, indem sie mit einem innovativen Lehrkonzept videobasierte Lehrveranstaltungen und Blended Learning-Konzepte frei zur Verfügung bereitstellt. Das Angebot kann von allen deutschsprachigen Hochschulen und Lehrenden sowie interessierten Studierenden genutzt werden. Die Online-Lehrveranstaltungen der Virtuellen Akademie Nachhaltigkeit sind so konzipiert, dass sie im Wahl- oder Wahlpflichtbereich, für den Bereich des offenen Studiums, Studium Generale oder General Studies in das eigene Curriculum integriert werden können. Zu erreichen unter: <https://www.va-bne.de/index.php/de/>

Kristina Reiss, Mirjam Weis,  
Eckhard Klieme, Olaf Köller  
(Hrsg.)

### **PISA 2018** Grundbildung im internationalen Vergleich

2019, 266 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4100-2  
[doi.org/10.31244/9783830991007](https://doi.org/10.31244/9783830991007)



**D**er nationale Berichtsband stellt die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus der PISA-Studie 2018 vor und setzt sie in Relation zu den Ergebnissen in anderen Staaten. Der Schwerpunkt der Erhebungen und Auswertungen liegt dabei auf der Lesekompetenz.

Die Rahmenkonzeption der Lesekompetenz wurde für die PISA-Studie 2018 einer Revision unterzogen. Sie berücksichtigt die sich verändernde Lesepraxis, die mit der Nutzung digitaler Medien einhergeht. Neben den leistungsbezogenen Variablen werden zudem Motivation, Lesemenge und Kompetenzerfahrung erfasst, die für den Erfolg im Lesen wichtig sein können. Außerdem werden die Ergebnisse der Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften der Jugendlichen vorgestellt und diskutiert.

