

Globalität und Bildung

Literaturbericht

Edgar Forster & Madeleine Scherrer
Universität Fribourg, Schweiz¹

Fribourg, Februar 2017

Inhaltsverzeichnis

1. Globalisierung, europäische Moderne und der globale Süden	4
2. Globalität	7
Skalierungen.....	8
RaumZeit.....	8
Alterität	10
Die Erschaffung der Welt	11
3. Bildung und Globalität.....	12
Global citizenship education und Kosmopolitismus.....	12
Ethik auf Distanz.....	16
Buen vivir.....	18
Lehren und Lernen	19
4. Globalität als erziehungswissenschaftliche Perspektive.....	21
5. Fazit	24
6. Literatur	26

¹ Kontakt: Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue P.A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz. edgar.forster@unifr.ch und madeleine.scherrer@unifr.ch.

Globalisierung ist kein neues Phänomen, aber die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Prozessen der ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Globalisierung und die akademische Institutionalisierung der Globalisierungsforschung wachsen erst in den 1990er Jahren stark an. Die Auswirkungen auf die pädagogische Praxis und die Erziehungswissenschaft sind vielfältig, denn Bildung gilt als Voraussetzung und Antrieb für Globalisierung (Bauer et al. 1999; Bilstein et al. 2011; Forster 2009; Fuchs 2008; Seitz 2002; Steffens & Weiß 2004; historisch: Droux & Hofstetter 2015).² Das zeigt sich erstens darin, dass transnationale Akteure wie die OECD, die Weltbank oder der Internationale Währungsfonds und internationale Abkommen wie GATS Bildung zu einem zentralen Feld ihrer politischen Aktivität machen (Moutsios 2009; Robertson 2003). Weltweit entstehen Bildungsräume, insbesondere in der postsekundären Bildung (Forstorp & Mellström 2013; Nielsen 2012; Scott 2016), um die Wettbewerbsfähigkeit von Regionen zu erhöhen. Dazu zählen der europäische Bildungsraum (Forster 2016; Masschelein & Simons 2012), *ASEAN*, die *Association of Southeast Asian Nations* (Koh 2007) und *ALBA*, die *Bolivarian Alternative for the Peoples of Our America* (Muhr 2013). Zweitens geht Globalisierung mit einem zunehmenden Einfluss der Ökonomie auf das Denken und Handeln von Individuen und Organisationen einher (Hall et al. 2015). Humankapital, Effizienz, Wettbewerb, Technologisierung und Privatisierung bilden wichtigen Merkmale der Ökonomisierung von Bildung (Höhne 2015; Münch 2011). Gegen eine ökonomisch und technologisch angetriebene Globalisierung ‚von oben‘ entstehen aber auch globalisierungskritische Bewegungen ‚von unten‘. Sie kritisieren Wachstumsideologien (Melo & Pereira 2015) und entwerfen andere Arbeits- und Lebensformen wie etwa *buen vivir* (Gudynas 2011; Flesher Fominaya 2014; Santos 2006; Tuck & Yang 2014a). Drittens verändert Globalisierung lokale, regionale und lokale pädagogische Praxis und die internationale Zusammenarbeit. Migration und Flucht werfen Fragen nach dem Auftrag der Pädagogik für Integration und Anerkennung von Diversität auf (Mecheril 2016). Die Diskussion über internationale Entwicklungszusammenarbeit wird zunehmend durch eine fundamentale Kritik am Entwicklungsbegriff bestimmt (Enns 2015; Peters 2013; Ziai 2012). Schließlich beeinflussen diese Entwicklungen die Erziehungswissenschaft (Rizvi 2006). International vergleichende Schulleistungstests als sichtbare Zeichen der global vernetzten Bildungsforschung und Bildungspolitik verändern die Forschungslandschaft nachhaltig (Bellmann & Müller 2011; Forster 2014, 2015). Diese Entwicklungen sind nicht linear und homogen, sondern verlaufen widersprüchlich und widerstreitend (Carter 2006; Rizvi 2007).

Globalisierung beschreibt heterogene politische, ökonomische, soziale und kulturelle Entwicklungen, die nicht mehr nur einzelne Nationalstaaten oder Regionen betreffen, sondern

² Die Qualität des Begriffs Globalisierung als sozialwissenschaftliches Analyseinstrument ist umstritten. Vielen Kritikerinnen und Kritikern gilt der Begriff ‚Globalisierung‘ als Euphemismus eines neuen westlichen Imperialismus (Harvey 2003; McLaren & Farahmandpur 2001; Tikly 2009). Coloma (2013) schlägt vor, den Begriff ‚Globalisierung‘ durch das analytische Konzept „Empire“ zu ersetzen, das hegemoniale Kämpfe über globale Macht und Bildung deutlicher thematisiert. Auf jeden Fall müsse der Begriff Globalisierung vorsichtig verwendet werden, um die Reifikation einer hegemonialen westlichen Perspektive zu vermeiden.

Auswirkungen auf die ganze Menschheit haben. Zweitens gehört Globalisierung seit den 1990er Jahren zur politischen Rhetorik, um nationale oder regionale Entscheidungen zu legitimieren und als unausweichliche Konsequenz nur begrenzt steuerbarer globaler Dynamiken darzustellen. Diskurse über Globalisierung thematisieren nicht nur Akteure, strukturelle und institutionelle Veränderungen und Auswirkungen von Globalisierung, sie befassen sich auch mit *social imaginaries*, Machtverhältnissen, Fragen universeller Werte und Normen, politischer Repräsentation und der Veränderung von lokalen Geschichten und Kulturen. Schließlich geht es um das Verhältnis des globalen Nordens zum globalen Süden, also darum, von wessen und welcher Globalisierung die Rede ist.

Was vermag ein Konzept von Globalisierung der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung hinzuzufügen? Was ist die analytische Qualität des Begriffs? Handelt es sich um eine Erweiterung nationalstaatlicher Perspektiven auf das Zusammenspiel von Nationalstaaten? Sollen transnationale Akteure und Analysefelder und -formen jenseits staatlicher Autorität und Grenzziehung in die Forschung einbezogen werden? Wie soll der Begriff ‚global‘ bestimmt werden und was trägt er zum Verständnis von Globalisierung bei? Welche anderen Konzepte ersetzt er und was sind die Konsequenzen einer solchen Substitution? In seiner Erzählung *Im Weltinnenraum des Kapitals* kritisiert Sloterdijk (2016) die „Monopolisierung des Globalisierungsdiskurses durch Politologen und Sozialwissenschaftler“ (S. 18), mit der fatalen Folge, „dass die Grundbegriffe dieser Debatten fast ausnahmslos unerkannte philosophische Termini sind, deren amateurhafter Gebrauch zu Suggestionen und Sinnverdrehungen führt“ (ebd.).³ In der Erziehungs- und Bildungsphilosophie gibt es eine Reihe von Ansätzen zu einer theoretischen Reflexion von Globalisierung, aber keine systematische Entfaltung einer bildungsphilosophischen Theorie, und große Erzählungen über Aufklärung, Emanzipation und eine bessere Welt durch Bildung haben nicht nur durch riskante Nebenfolgen der Moderne, sondern auch durch die These, dass die westliche Moderne und koloniale Differenz nur gemeinsam entstehen konnten, ihre Glaubwürdigkeit verloren (Quijano 2007).

Um zwischen Analysen der Globalisierung in der Erziehung und Bildung und der theoretischen Reflexion von Annahmen über Globalisierung zu unterscheiden, werden wir im Folgenden von Globalisierung und Globalität sprechen.⁴ Unter Globalität verstehen wir Deutungsmuster, theoretische Konzepte, Epistemologien und Philosophien über Globalisierung. Sie problematisieren *globus* und *mundus*. Darin aufgehoben ist die Frage, was *eine* Welt ist und wie sich darin viele Welten zeigen. Wie lässt sich *eine* Welt beschreiben, die man immer schon bewohnt und für deren Beschreibung es keinen Standpunkt des Außen gibt? Die Positionierung oder Situiertheit in der Welt ist Teil der Auslegung der Welt.

³ Zur philosophischen Theorie von Sloterdijks *Im Weltinnenraum des Kapitals* vgl. Knobloch (2013). Dessen Erzählung von der „kosmisch-uranischen“ über die „terrestrische“ bis zur gegenwärtigen „elektronischen“ Globalisierung trage zu einem „besseren Verständnis der Gegenwart und ihrer Herausforderungen bei“ (S. 86).

⁴ In den Sozialwissenschaften und in der Bildungsphilosophie haben sich unterschiedliche Terminologien entwickelt, um Globalisierungsprozesse zu beschreiben. Papastephanou (2005) trennt die Globalisierung von ihrem Diskurs und bezeichnet diesen als „Globalismus“.

Die folgende Analyse von Globalität konfrontiert in einem ersten Schritt die westlichen Globalisierungskonzepte mit dem Denken des globalen Südens. Die Redeweise von *der* Globalisierung ist selbst problematisch: Verweist die Rede von der Globalisierung tatsächlich auf *die* ganze Welt oder handelt es sich um die Ausdehnung der westlichen Moderne auf die gesamte Welt, das heißt um eine *local history*, die zu einem *global design* geworden ist (Mignolo 2000a)? Es gilt also zuerst, einen Begriff von Globalisierung einzuführen, der den globalen Süden als Produzent von Wissen über Globalisierung einbezieht. Im zweiten Kapitel stellen wir Dimensionen von Globalität dar. Wir prüfen so unterschiedliche Konzepte wie jene von Jean-Luc Nancy, Doreen Massey und François Jullien für das Denken von Globalität. Drittens identifizieren wir Deutungsmuster und Konzepte über Globalisierung in Erziehung und Bildung. Viertens beziehen wir die theoretische Reflexion von Globalisierung auf die Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft. Sie ist selbst ein Akteur der Globalisierung und Konstrukteur von Globalität. Konstruktionen zur Globalität sind situierte Konstruktionen. Die Liminalität, die aus der Situietheit folgt, ist selbst einer Vorstellung des Ganzen inhärent.

Bei der folgenden Darstellung handelt es sich um einen Überblick über aktuelle Entwicklungen des Globalisierungsdiskurses in der Erziehungswissenschaft. Dazu zwei Bemerkungen: Unsere erste disziplinäre Referenz ist die deutschsprachige Allgemeine Erziehungswissenschaft, aber über Globalität zu schreiben kann sich nicht darauf beschränken, die spärlichen deutschsprachigen Beiträge zu kommentieren und die regionale Besonderheit einer Disziplin in den Vordergrund zu rücken. Aufgrund zahlreicher Einschränkungen müssen wir uns – mit all den damit verbundenen Problemen – darauf beschränken, hauptsächlich englischsprachige Texte des globalen Nordens und Südens in die Darstellung aufzunehmen. Zweitens genügt es nicht, die Auswahl der Literatur auf so bezeichnete pädagogische Texte einzuschränken. Wir sind nicht in erster Linie an einer disziplinären Auseinandersetzung interessiert, sondern an bestimmten Problemen, die auch mit einer Problematisierung von Erziehung und Bildung einhergehen. Die (deutschsprachige) Erziehungswissenschaft hat wichtige Fortschritte immer dann erzielt, wenn sie sich anderen Disziplinen geöffnet und transdisziplinäres Denken gefördert hat.

1. Globalisierung, europäische Moderne und der globale Süden

Die soziologischen Analysen von Beck (1986, 2007) und Giddens (1996) stellen Globalisierung in einen historischen Zusammenhang mit der europäischen Moderne. Beck (2007) zufolge hebt ein verkürzter Begriff von Globalisierung eine wichtige Differenz der ersten Moderne aus, nämlich die zwischen Wirtschaft und Politik. Gegen einen durch den „Imperialismus des Ökonomischen“ verengten Globalismus sieht Beck (2007) „Europa als Antwort auf Globalisierung“ (S. 259ff.). Das geeinte Europa wird als diejenige normative Kraft beschwört, die die Globalisierung für die Gestaltung einer besseren Welt zu nützen vermag.

Und wenig erstaunlich sollen Bildung und Forschung dabei eine zentrale Rolle spielen. Die Forderung nach dem Auf- und Ausbau der Bildungs- und Wissensgesellschaft leitet sich aus der zunehmenden Enttraditionalisierung von Biografien und Lebenswelten ab (ebd., S. 230ff.).

Giddens (1996, S. 214) gibt in seinem Buch über die *Konsequenzen der Moderne* auf die Frage, ob die Moderne ein abendländisches Projekt sei, eine unmissverständliche Antwort: Ja, die Globalisierung sei eine grundlegende Konsequenz der Moderne, die durch eine „selbst erzeugte Schubkraft“ (ebd.) die Ausbildung von Nationalstaaten und systematische kapitalistische Produktion globalisiert habe. Diese Dynamik trenne die Gegenwart von der Vergangenheit und das Abendland von anderen Kulturen. Die Ausbreitung der Reflexivität der Moderne biete die Chance für eine „umfassende Anerkennung und Respektierung des diskursiven Argumentierens [...] (einschließlich der für die Naturwissenschaft maßgeblichen Begründungsweise)“ (ebd., S. 216; vgl. auch Escobar 2010, S. 37). Dieses für die Moderne typische Merkmal der Reflexivität werde sich über kulturelle Differenzierungen hinwegsetzen und daran sei nichts „Abendländisches“. Gegen einen ökonomisch reduzierten Globalismus ist Europa als *normative power* (Manners 2002) *das* globale Modell für Fortschritt und Entwicklung, Menschenrechte und Demokratie, individuelle Freiheit und Rechtssicherheit.⁵

Über Globalisierung zu reden heißt für Santos (2014), über die Kehr- oder Unterseite der europäischen Moderne zu reden. Sie werde im Globalisierungsdiskurs ausgeblendet und als nicht-existent produziert. Beschreibungen der Globalisierung seien nicht neutral, sondern sie reproduzieren hegemonial gewordene Formen der Globalisierung. Man müsse deswegen zwischen zwei Formen von Globalisierung unterscheiden und in theoretische Konzepte übersetzen: eine hegemoniale Form der Globalisierung, die Auswirkungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse verschleierte, und eine gegen-hegemoniale Globalisierung (ebd., S. 395). Globalisierung müsse als eine ideologische und politische Veränderung begriffen werden, die einen doppelten Trugschluss produziert: Der deterministische Trugschluss besteht darin, Globalisierung als spontane, automatische, unvermeidliche und irreversible Entwicklung zu begreifen; als Träger eines Prozesses, der einer inneren Logik folgt. Ursachen der Globalisierung werden zu Effekten gemacht, und Veränderungen werden depolitisiert. Der

⁵ Habermas (1985, S. 16) zufolge ist ein wesentliches Charakteristikum der Moderne, dass sie ihre orientierenden Maßstäbe nicht mehr Vorbildern einer anderen Epoche entlehnen kann, sondern ihre Normativität aus sich selber schöpfen müsse. Modernisierungstheorien gehen mit einer folgenreichen Abstraktion des Weberschen Begriffs der Moderne einher. Modernisierung werde zu einem „raumzeitlich neutralisierten Muster für soziale Entwicklungsprozesse überhaupt“ (ebd., S. 10) und löse das Band zwischen Moderne und dem Horizont der abendländischen Vernunft. Gesellschaftliche Modernisierung schließe kulturelle Moderne nicht mehr ein, sondern erschöpfe sich einem technokratischen Prozess nach der Logik der instrumentellen Vernunft.

Im Schwerpunktheft *Blind, or Keenly Self-regarding? The dilemma of Western Philosophy* der Zeitschrift *Educational Philosophy and Theory* fragen die Herausgeber Mika und Peters (2015): „Does the Western tradition have the intellectual resources to overcome its philosophical blindness?“ Und: „Can it [Western philosophy] learn from, by, despite, itself? What are its major resources for this kind of learning? Does it have the capacity to learn from other traditions?“ Vgl. hier insbesondere die Kontroverse über die Frage, ob indigenes Wissen notwendig ist, um blinde Flecken des westlichen Denkens zu überwinden (Enslin & Horsthemke 2015; LeGrange & Aikenhead 2017).

zweite Trugschluss besteht darin, die Nicht-Existenz der globalen Ungleichheit zu produzieren. Die Vorstellung *einer* globalisierten Welt ignoriert fundamentale Gegensätze zwischen dem globalen Norden und Süden.⁶

Hegemoniale Globalisierung erzeugt einen „insurgent cosmopolitanism“ (ebd., S. 397). Er beruft sich weder auf eine gemeinsame Identität, noch geht er von einer gemeinsamen Vision der sozialen Emanzipation aus. Über Grenzen hinweg organisieren sich soziale Gruppen, um für ihre Rechte gegen Enteignung, Landraub, Auslöschung von lokalen Kulturen und Sprachen oder die Zerstörung von ökologisch sensiblen Lebensräumen zu kämpfen. Diese minoritären Gruppen bilden die große Mehrheit der Weltbevölkerung. Zu ihnen zählen auch die als „Überflüssige“ (Trojanow 2015) bezeichneten Menschen. Sie gelten als nicht ‚nützlich‘ oder ‚gebildet‘ genug, um auf direktem Weg ausgebeutet zu werden. Für lokale, regionale und staatliche Eliten und die offizielle Politik sind sie schlicht nicht existent, und sie werden oft zur Zielscheibe von sexueller, ethnischer, rassistischer und/oder religiöser Diskriminierung.

Mignolo (2000a) vertritt die Auffassung, dass Globalisierung und Moderne ein *global design* darstellen, das eine europäische Lesart der Geschichte universalisiert und die Grundlagen für die Entwicklung der globalen Vorherrschaft – die Kolonisierung der Welt – verschleiert. Ende der 1990er Jahre erschien von Quijano (2007) der Essay *Coloniality and Modernity/Rationality*. Das Schlüsseldokument einer neuen kollektiven Forschungsinitiative in Lateinamerika mit dem Namen *modernidad/colonialidad* beginnt folgendermaßen: „With the conquest of the societies and the cultures which inhabit what today is called Latin America, began the constitution of a new world order, culminating, five hundred years later, in a global power covering the whole planet“ (S. 168). Quijano charakterisiert diese spezifische Form der Weltordnung als „koloniale Struktur der Macht“: Sie produziert soziale Diskriminierung, die als „rassisch“, „ethnisch“, „anthropologisch“ oder „national“ kodifiziert und als objektive kategoriale Unterscheidungen in die Wissensbestände der Akademien übernommen wurden. Im Prozess der Naturalisierung wurde ihre Geschichte vernichtet. Diese Machtstruktur sei immer noch der begriffliche und epistemologische Rahmen, innerhalb dessen soziale Beziehungen zwischen Klassen und Staaten funktionieren und erklärt werden (ebd.).

Während die Strukturen der politischen Kolonisation nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs zunehmend erodierten und bald verschwanden, sei die Beziehung zwischen der europäischen Kultur und Ländern des globalen Südens durch eine fortgesetzte koloniale Herrschaft geprägt, so Quijanos (2007) These. An die Stelle des Kolonialismus trete Kolonialität. „By ‚colonial situations‘ I mean the cultural, political, sexual, spiritual, epistemic and economic oppression/exploitation of subordinate racialized/ethnic groups by dominant

⁶ Wir schließen die These an, dass Europa als ein symbolisches, politisches und ökonomisches Konstrukt auf ähnliche Weise fundamentale Ungleichheiten und Gegensätze innerhalb Europas nicht nur auszugleichen versucht, sondern zum Verschwinden bringt. Der globale Süden Europas sollte nicht nur geografisch, sondern analytisch gedacht werden (vgl. die Untersuchung von Ha [2014] über die Dekolonisierung europäischer Städte).

racialized/ethnic groups with or without the existence of colonial administrations“ (Grosfoguel 2010, S. 74). Die Dekolonisierung der Welt sei ein eurozentrischer Mythos. Er negiere einen systematischen Zusammenhang zwischen Kolonialismus und Kolonialität.

Wenn die Konsolidierung der kolonialen Herrschaft und die Herausbildung der europäischen Moderne immer auch als eine Herausbildung von Rationalität begriffen werden muss, dann lasse sich ein anderes Verständnis von Globalisierung nur durch eine „epistemologische Dekolonisation“ (Quijano 2007, S. 177; vgl. auch Mignolo 2012) gewinnen. Der theoretische Rahmen für eine solche Dekolonialität nennt Escobar (2010, S. 43) koloniale Differenz. Sie erlaubt es, Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Ausbeutung zu denken, aber auch vielfältige Formen von Grenzdenken, Grenzexistenzen und von anderen Formen der Nation- und Gruppenbildung. Dadurch lassen sich moderne Deutungsmuster wie Fortschritt und Entwicklung oder historische Periodisierungen kritisch bewerten (Dussel 1993, 2000, 2013).

2. Globalität

Globalisierung ist nicht nur ein deskriptives Konzept und ein analytischer Begriff, sondern ein machtvoller Diskurs und ein Schlagwort der politischen Rhetorik. Deutungen sind deswegen umkämpft und selbst über die allgemeinen historischen Grundlagen, Voraussetzungen und Wirkungen von Globalisierung gibt es in den Sozial- und Humanwissenschaften keine Übereinstimmung. Der *globus* ist ebenso wenig ein machtfreier Raum, wie die Wissenschaften, die Teil der Globalisierung sind. Globalisierungsdiskurse werden deswegen von epistemologischen, theoretischen und methodischen Annahmen und stillschweigenden Voraussetzungen über Akteure, Institutionen, gesellschaftliche Strukturen, historische Verläufe und Wissensproduktionen bestimmt. Wir fassen diese Annahmen und Voraussetzungen über Globalisierung unter dem Begriff ‚Globalität‘.

Wir beginnen die Analyse von Globalität mit einer Kritik der scheinbar selbsterklärenden, tatsächlich aber vereinfachenden und analytisch wenig brauchbaren Unterscheidung zwischen global und lokal. Sassens Konzept der Skalierung ermöglicht eine differenzierte Analyse des Zusammenspiels von globalen, nationalstaatlichen, regionalen und lokalen Prozessen. Das führt uns zu Theorien von Raum und Zeit, wie sie Massey ausgearbeitet hat. Die Frage nach dem Anderen bestimmt Globalisierungskonzepte, die insbesondere an poststrukturalistische und dekonstruktive Traditionen anschließen, um einen egologischen Standpunkt zu überwinden. Wir schließen die Erkundungen zur Globalität mit Nancys Überlegungen, was eine Welt ist.

Es ist nicht die Aufgabe eines Literaturberichts, aus den verstreuten Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsforschung eine Theorie der Globalität zu entwerfen. Wir beschränken uns darauf, einige wenige Elemente einer solchen Theorie anzugeben. *Skalierungen*, *RaumZeit* und *Alterität* leisten nach unserer Auffassung einen substantiel-

len Beitrag zur theoretischen Fundierung von pädagogisch bedeutsamen Globalisierungsprozessen. Nancys Beitrag zu *mondialisation* ist kein weiteres Element einer Globalisierungstheorie, seine Philosophie der Globalität begreifen wir als eine Denkweise, die den hier behandelten Elementen einer Theorie der Globalisierung eingeschrieben werden müsste. Das heißt, Alterität wäre durch Nancys Begriff der Resonanz zu denken, der wiederum durch die Relationalität der Raumtheorie von Massey artikuliert wird.

Skalierungen

Sassen (2007) unterscheidet zwei Globalisierungsdynamiken. Zum einen entstehen globale Institutionen wie die *World Trade Organization* oder internationale Gerichtshöfe, globale Finanzmärkte werden ausgebaut, und ein neuer Kosmopolitismus geht aus diesen Entwicklungen hervor. Zum anderen gibt es auch globale Dynamiken, die national oder subnational organisiert sind. Es geht erstens darum, neue oder zusätzliche Dimensionen nationaler und globaler Räumlichkeiten einzuführen und Netzwerke, Prozesse und Akteure zu untersuchen, die sich in einem ständigen Wechsel auf nationaler, globaler und sub-nationaler Ebene bewegen und agieren. Das bedeutet zweitens, einen Begriff des subnationalen Raums zu konzipieren, der es gestattet, dessen Multiskalarität zu beschreiben und zu analysieren. Einfache auf- oder absteigende Hierarchien vom Lokalen zum Regionalen und weiter zum Nationalen und Globalen taugen als Analyseinstrumente nicht, denn das Globale sei zumindest teilweise im Nationalen eingebettet, wie Sassen (1991) am Beispiel von *global cities* zeigt. Die nationale Einbettung des Globalen und die partielle Denationalisierung spezifischer Komponenten des Nationalstaates schaffen neue Räume der Inkorporation von Globalisierung und erweitern die Möglichkeiten des Widerstands gegen sie. Mit dem Begriff der Skalierung soll die differenzierte und komplexe Struktur des Globalen, Nationalen und Lokalen theoretisch gefasst werden, ohne diese Räumlichkeiten zu hierarchisieren. Der Vorteil der Skalierung besteht darin, einen methodologischen Nationalismus zu vermeiden. Küppers et al. (2016) zeigen, wie transnationale Bildungsräume sowohl durch Eliten produziert, aber auch von unten geschaffen werden. Diese Bildungsräume lassen sich sowohl auf nationaler, lokaler und transnationaler Ebene mit je eigenen Effekten studieren.

RaumZeit

Globalisierung ist unbestritten ein räumliches und zeitliches Phänomen. Die Arbeiten Maseys (vgl. einführend 1997) sind in diesem Zusammenhang richtungsweisend, auch wenn sie im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs bis anhin wenig Berücksichtigung fanden. Massey (2005; vgl. auch Thrift 1999) konzipiert Raum als Produkt sozialer Beziehungen und materieller Machtpraktiken, als Möglichkeitssphäre für Multiplizität sowie als ungeschlossen und zukunfts offen, da er sich kontinuierlich in einem Prozess des Gemacht-Werdens befindet. Mit dem Begriff „power-geometries of time-space“ (Massey

1999) hebt die Autorin einerseits die Verwobenheit von Zeit und Raum hervor und verweist andererseits auf die Bedingungen der Macht, die in diese raum-zeitliche Verwobenheit hineinwirken (vgl. auch Massey 2001, S. 3f.). Amin (2002, S. 388) theoretisiert die Räumlichkeit (*spatiality*) der Globalisierung, indem er von der Annahme von Raum (*space*) und Ort (*place*) als Handlungsfelder auf allen geografischen Ebenen⁷ – lokal, national und global – ausgeht und dabei Raum und Ort nicht oppositionell denkt. Weder ist Raum das abstrakte ‚out there‘ noch ist der Ort das intime ‚in here‘ (vgl. auch Massey 2005, S. 184; Robertson 2013, S. 28).

Die Kategorie der RaumZeit enthält eine Kritik an gängigen Entwicklungs- und Fortschrittsdiskursen. Die Vorstellung einer partikularen, linear verlaufenden Geschichte müsse verworfen werden und damit Ausdrücke wie ‚Rückständigkeit‘ (von Entwicklungsländern) oder ‚Aufholbedarf‘ (gewisser Weltregionen) (Massey 2006, S. 90). In dieser Rhetorik zeige sich ein „hegemoniales *imaginary*, in welches eine normative Allmachtsphantasie eingeschrieben ist, die den Westen/ die Demokratie zum Maßstab aller Entwicklungen macht“ (Gödl 2013, S. 62). Massey nennt solche Entwicklungs- und Fortschrittsdiskurse, die als unausweichlich und alternativlos erscheinen, „*evasive imagination*“ (Massey 2006, S. 90) oder „*aspatial view of globalisation*“ (Massey 1999, S. 16).⁸ So wird auch Globalisierung als unabänderlicher, ‚normaler‘ Lauf der Dinge im Spätkapitalismus dargestellt. Massey (1999) bestreitet keinesfalls, dass es nicht so etwas wie Globalisierung gibt, aber sie kritisiert den exzessiven Gebrauch des Globalisierungsbegriffs. Er stütze einen neoliberal-hegemonialen Diskurs: „This is globalisation of a particular form, one which is the product of, and which is embedded-in, that discourse of free movement and unboundedness which neo-liberalism shares with too much of social and cultural studies“ (S. 18). Anstatt von Globalisierung im Allgemeinen zu sprechen, sollte von ‚neoliberaler Globalisierung‘ die Rede sein (Massey 1997, S. 9). Die zunehmende Vernetztheit der Welt aufgrund neuerer Transport- und Kommunikationstechnologien müsse stets unter Berücksichtigung der vielfältig wirkenden Machtbeziehungen auf und zwischen verschiedenen geografischen Ebenen verstanden werden. Sie zeigen Widersprüche im Sprechen über Globalisierung, die man mit Massey (ebd., S. 10) als „*global double-talk*“ bezeichnen kann: Einerseits werden die Möglichkeiten der globalen Ökonomie, die weltweiten Kapitalflüsse sowie der freie Handel als positive Qualitäten der Globalisierung beschrieben. Andererseits trifft Mobilität als Kennzeichen eines neuen Kosmopolitismus der Weltgesellschaft nur auf eine kleine globale Elite zu, während

⁷ „Die Entwicklung einer kritischen Analytik des Raumes kann zeigen, dass räumlich strukturierte soziale Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen (*scales*) nicht einfach gegeben, sondern das Resultat von politischen Projekten und Kämpfen sind. Auf der Grundlage neuer Räume der Auseinandersetzung, einer anderen Geometrie der Macht, des Wissens und der Politik der Repräsentation ist es möglich, dass soziale Beziehungen anders vorgestellt und gedacht werden.“ (Robertson 2013, S. 46)

⁸ „This convening of contemporaneous geographical differences into temporal sequence, this turning it into a story of ‚catching up‘, occludes present-day relations and practices and their relentless *production*, within *current* rounds of capitalist globalisation, of increasing inequality. It occludes the power-geometries within the contemporaneity of *today’s* form of globalisation.“ (Massey 2005, S. 82)

der Großteil der Weltbevölkerung durch restriktive Migrations- und Asylgesetzen in ihrer Mobilität beschränkt wird und Migrantinnen und Migranten, die ‚nur‘ aus ökonomischen Gründen migrieren, in den potenziellen Aufnahmeländern als ‚unechte Flüchtlinge‘ diskreditiert werden (Massey 1999, S. 18).

Mit Masseys Konzeptualisierung von RaumZeit wird es möglich, die Alternativlosigkeit des hegemonialen Globalisierungsdiskurses anzufechten. Zunächst wird deutlich, dass Globalisierung nicht grundlos geschieht. diskursive und nicht-diskursive Praktiken sind an der Produktion der gegenwärtigen neoliberalen Globalisierung beteiligt. Dies impliziert die Möglichkeit einer Zukunft, die anders sein könnte. Darüber hinaus folgt aus einem tatsächlich räumlichen Verständnis von Globalisierung⁹ – also dem Gegenteil einer a-spatialen Sichtweise wie es Massey zufolge auf die neoliberale Globalisierung zutrifft –, dass räumliche Unterschiede als solche anzuerkennen und unterschiedliche Entwicklungslinien möglich sind. Damit wird ein postkoloniales, anti-rassistisches und feministisches Anliegen formuliert: Es geht darum, der bzw. dem Anderen eigene Handlungsmöglichkeiten zuzugestehen, eine Vielfalt an Stimmen hörbar werden zu lassen und nicht nur *eine* Geschichte, *eine* Form von ‚Fortschritt‘ und ‚Entwicklung‘ gelten zu lassen (Massey 1999, 2005, 2006).

Alterität

Julliens (2014) philosophisches Projekt besteht in einer „Dekonstruktion von außen“. Er schlägt vor, anstatt vom Ähnlichen auszugehen, das Unähnliche als Ausgangspunkt für das Denken von Alterität zu nehmen, um „das europäische Denken von seiner Kehrseite, beim von uns *Ungedachten*“ (S. 20) zu fassen und unhinterfragte Vorannahmen dieses Denkens zu problematisieren. Anstatt auf kulturelle Unterschiede – ein Begriff, den Jullien (2014, S. 23ff.) kritisiert¹⁰ – zu fokussieren, soll durch Abstände¹¹ ein Dazwischen als reflexiver Raum hergestellt werden, in dem sich die Beziehung zum Anderen produktiv entfaltet. Das Andere wird dabei nicht assimiliert (und damit absorbiert und in einem gewissen Sinne vernichtet), vielmehr wird ein Gemeinsames erzeugt. In Zeiten der Globalisierung, so könnte man Julliens (2014) Projekt des Weges „zu einem Denken der Andersheit“ (S. 71) zusammenfassen, geht es darum, das durch Abstände hervorgebrachte und sich stets wandelnde Spannungsverhältnis

⁹ „[...] really ‚spatialising globalisation‘ means recognising crucial characteristics of the spatial: its multiplicity, its openness, the fact that it is not reducible to ‚a surface‘, its integral relation with temporality. The a-spatial view of globalisation, like the old story of modernity, obliterates the spatial into the temporal and in that very move also impoverishes the temporal (there is only one story to tell). The multiplicity of the spatial is a precondition for the temporal: and the multiplicities of the two together can be a condition for the openness of the future.“ (Massey 2005, S. 88f.)

¹⁰ Zu Julliens (2014) Kritik am Begriff des Unterschieds: „Von der Vielfalt der Kulturen in Begriffen des Unterschiedes zu sprechen entschärft [...] im Vorhinein, was das *Andere* der anderen Kultur an Äußerem und Unerwartetem beinhalten könnte, an Überraschendem und Verstörendem, Verwirrendem und Unangepasstem“ (S. 28).

¹¹ Nach Jullien (2014) ist der Abstand „eine Figur nicht der Einordnung, sondern der *Störung und Unordnung*, und bringt daher keine Identität zum Vorschein, sondern etwas, was ich als *fruchtbares Feld* bezeichnen werde“ (S. 35).

zwischen divergierenden Kulturen und Denkart auszuhalten und dabei „das Feld des Denkbaren zu entfalten und neu zu konfigurieren“ (S. 41). Auf ähnliche Weise versteht Braidotti (2007) die historische Ära der Globalisierung als „meeting ground on which sameness and otherness or centre and periphery confront each other and redefine their interrelation“ (S. 76).

Zur Thematik der Alterität knüpfen in der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungsphilosophie Wimmer (1988, 2014), Wulf (2006, 2014) Schäfer (2014) und andere an so unterschiedliche Traditionen wie Lévinas (1999), Waldenfels (2015) oder poststrukturalistische Denkerinnen und Denker an. Masschelein und Wimmer (1996) loten in ihrem Buch *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik* Möglichkeiten eines dekonstruktiven Einsatzes in der Pädagogik aus, um die Fragen nach dem Anderen, nach der Pluralität und der Heterologie, nach dem Politischen und der Gerechtigkeit neu zu stellen.

Die Erschaffung der Welt

Die Frage nach Globalität lässt sich in allgemeiner Form so stellen: Was ist eine Welt? Was bedeutet es, von „einer“ oder „der einzigen“ Welt zu sprechen?¹² Welche Konsequenzen hat eine solche Frage für das Denken? Nancys erste Antwort in seinem Buch *Die Erschaffung der Welt oder Die Globalisierung* (2003) lautet: „Eine Welt ist eine Sinntotalität“ (ebd., S. 30). Sinn beziehe sich immer auf eine Gesamtheit; er könne nie nur begrenzt oder lokal gedacht werden. Die Welt als Sinntotalität ist keine gegebene Welt, vor uns liegt, und die wir betreten. Sie ist kein Objekt, das uns gegenübersteht. Wir sind immer in der Welt und können keinen Standpunkt außerhalb der Welt einzunehmen. Um über die Welt sprechen zu können, muss man Teil der Welt sein. Umgekehrt heißt das, dass Situiertheit nicht zur Folge hat, in seinem Erkennen der Welt eingeschränkt zu sein, sondern die Voraussetzung bildet, um überhaupt erkennen zu können. Situiertheit definiert sich relational; im Verhältnis zu anderen. Situiertheit heißt in Nancys Sprache, dass man die Welt bewohnt und, indem man sie bewohnt, hervorbringt. Die Welt ist nicht vorausgesetzt, sondern sie entsteht „koextensiv mit ihrer Weltausdehnung, mit dem Auseinandertreiben ihrer Stätten, zwischen denen ihre Resonanzen spielen“ (ebd.). Deswegen ist die Welt kein festumgrenzter Raum oder ein Gebilde, sie wird vielmehr im Tun entfaltet und verändert. Sie bleibt deswegen der Repräsentation und Anschauung entzogen; diese verlangen die Zuweisung eines Anfangs und Endes, das heißt

¹² Nancy (2003) verwendet die Begriffe *globalisation* und *mondialisation*, um zwei Formen der Globalisierung zu unterscheiden. *Globalisation* als Akkumulation von Konstruktionen und Knotenpunkten (Bewegungs-, Waren-, Informationsknotenpunkte) sei noch keine *mondialisation*: Es werde kein Globus geschaffen, sondern exponentielles Wachstum produziere allenfalls ein Konglomerat, in welchem sich die Gegensätze zwischen Reichtum und Elend verschärfen. In der deutschen Übersetzung wird diese Entwicklung mit „Agglomeration“ übersetzt und von Globalisierung im Sinne von *mondialisation* unterschieden (ebd., S. 19, Fußnote 4). Der französische Begriff *mondialisation* wird im Deutschen auch als Mondialisierung oder, im Plural, als Mondialisierungen übersetzt, um auf die Heterogenität von Globalisierungen aufmerksam zu machen. Badura (2006) führt den Begriff ein, um die „Nichtdefiniertheit des Begriffs ‚Globalisierung‘ vernehmbar zu markieren und eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit von Mondialisierungen im Sinne einer auf die Pluralität ihrer Möglichkeiten hin ausgreifenden Menschheit ins Werk zu setzen“ (S. 12).

von Grenzen, die ein Außen der Welt etablieren (Nancy 2003, S. 33). Das führt Nancy (ebd., S. 36) zur Auffassung, dass man die Welt als Faktum ohne Grund und Zweck betrachten müsse.¹³ Die Welt hat keine Voraussetzung, die es aufzuspüren gilt. Man müsse den ganzen Sinn in diese faktische Wahrheit legen, in eine Welt ohne Grund. Die Produktion der Menschheit ist selbst die finale und totale Vollendung der Selbstproduktion (ebd., S. 37). Nach dieser Auffassung ist Sinn nicht einfach, sondern muss jedes Mal – aus dem Nichts – neu hervorgebracht werden (ebd., S. 50), und die Aufgabe der Menschen bestehe darin, „eine Form oder eine Symbolisierung der Welt zu erschaffen“ (ebd., S. 51). Das sei aber keine abstrakte, sondern eine konkrete und bestimmte Aufgabe, formuliert als Frage: „Wie führst du die Welt aus“ (ebd.)?

3. Bildung und Globalität

Nancys Frage „Wie führst du die Welt aus?“ lässt sich als bildungsphilosophisches Programm lesen. Wir haben in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Globalisierung eine Reihe von Themen identifiziert, die das Programm von Nancy konkretisieren. Wir werden zunächst auf *global citizenship education* eingehen und das Konzept Kosmopolitismus diskutieren. Zweitens fragen wir nach den Konsequenzen des ZeitRaum-Konzepts von Massey für eine Ethik auf Distanz. Ein zentraler Aspekt einer Globalisierung ‚von unten‘ sind globalisierungskritische Bewegungen, die neue Formen des Zusammenlebens, des *buon vivir*, propagieren. Wir fragen nach Konsequenzen für das Lehren und Lernen. Diese Themen lassen sich immer auch unter dem Blickwinkel behandeln, was eine „Pädagogik des Nordens“ von einer „Pädagogik des Südens“ lernen kann und wie eine Pädagogik der kolonialen Differenz aussehen könnte.

Global citizenship education und Kosmopolitismus

Global citizenship education ist in der pädagogischen Diskussion über Globalisierung eines der zentralen Themen. Papastephanou (2005) identifiziert in der Literatur zwei große Strömungen¹⁴: Zum einen gibt es Konzepte, die Kosmopolitismus durch Mobilität, Offenheit für unterschiedliche Lebensstile und eine Loslösung von nationalstaatlicher Verbundenheit verwirklicht sehen. Ein solcher pragmatischer Kosmopolitismus greift auf die alltagssprachliche Verwendung des Begriffs zurück, er wird vor allem im institutionalisierten politischen Kontext verwendet und verfügt nicht immer über eine kohärente theoretische Grundlage.

Ein Beispiel für einen pragmatischen Kosmopolitismus sind Studien zur *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (vgl. Gerhards et al. 2014). Schmidt und

¹³ Ein *factum* ist ein Werk, eine Tat, eine Handlung oder ein Verfahren und ebenso ein Vorfall, ein Ereignis.

¹⁴ Vgl. auch die Typologie bei Torres (2015): *Hyper-globalisers*, *anti-globalisers* und *transformationists* definieren sich durch ihr Verhältnis zur Globalisierung und entwickeln unterschiedliche Konzepte von *global citizenship education*.

Chuang May (2014) untersuchen Erziehungsprogramme in internationalen privaten Schulen in Singapur mit Schülerinnen und Schülern, die ein hohes Maß an nationaler Diversität aufweisen. Sie fördern Denationalisierung, um den kognitiven Horizont und die affektive Verbindung zur ganzen Welt zu stärken. *Citizenship education* wird durch transnationale Kompetenzen vermittelt, die in humankapitalistische Ressourcen verwandelt werden.¹⁵ Humankapitalistische Modelle von *global citizenship* blenden globale Machtasymmetrien weitgehend aus. Das führt entgegen den Ansprüchen nach Globalität dazu, dass pädagogische Praktiken, wenn auch unbeabsichtigt, zu „ethnocentric, ahistorical, depoliticized, paternalistic, salvationist and triumphalist approaches“ (Andreotti & Souza 2012, S. 1) werden, die dazu tendieren, Differenz zu pathologisieren oder zu trivialisieren. Dem liegt die unkritische Übernahme eines westlichen Humanismus zugrunde, der die eigenen epistemologischen Voraussetzungen der Wissensproduktion unthematisiert lässt.

Von solchen Verwendungsweisen grenzt Papastephanou (2005, S. 547f.) kosmopolitische Ansätze in Erziehung und Bildung ab, die auf eine legistisch und ethisch gerahmte Bewusstseinsveränderung abzielen. Dadurch lassen sich negative Effekte der Globalisierung vermeiden und kosmopolitische Solidarität könne zu einem wirksamen Instrument der Politik werden. Die ethische Dimension wiederum dürfe sich nicht darauf beschränken, nur an Prinzipien einer offenen Gesellschaft zu appellieren, kosmopolitisches Handeln müsse *auch* mit materieller Hilfe und transnationaler Umverteilung einhergehen (vgl. auch Wright 2012, S. 49f.). Das kosmopolitische pädagogische Ideal ziele auf die Bildung von widerständigen, kritischen und reflexiven Individuen, die Kosmopolitismus als wertvolles Gut und nicht als Verpflichtung erfahren, weil sie ermutigt werden, Beziehungen nicht auf der Basis von Konkurrenz einzugehen.

Papastephanou (2011) argumentiert gegen ein simplifizierendes Verständnis von Patriotismus als ‚heimatliches Verwurzeltein‘, das im Kosmopolitismus sein pures Gegenteil findet. Anstelle einer Dichotomisierung richtet sie den Blick auf ‚innere‘ Grenzen und Limitierungen: „The internal (psychological, mental, emotive) obstacles to cosmopolitanism concern a dominant profit-seeking and success-oriented motivational basis of movement and block *ethico-political relational* considerations of mobility. The real challenge for education is to demolish such obstacles and not just to prepare people to live and work across borders“ (S. 211). Diese Sicht lässt sich durch den im feministisch-postkolonialen Diskurs wurzelnden Ansatz des *kritischen* Grenzdenkens (*critical border thinking*) erweitern (Anzaldúa 2012).

¹⁵ Globalisierungsforschung wird durch die Verknüpfung zweier Forschungsfelder realisiert, nämlich erstens durch die Bildungsforschung, die an Theorien des Humankapitals anschließt und dabei den methodologischen Nationalismus durch das Konzept des „transnationalen Humankapitals“ (Gerhards et al. 2014, S. 8) überwindet. Erstaunlich ist jedoch zweitens die Verbindung von Bildungsforschung mit einer spezifischen Form der Migrationsforschung, nämlich der Erforschung von temporärer Migration durch studien- und sprachbedingte Auslandsaufenthalte. Damit soll die Migrationsforschung von sozial benachteiligten auf andere Gruppen ausgeweitet werden. Das Label Migrationsforschung wird benützt, um das bekannte Phänomen der Mobilität international tätiger (zukünftiger) Eliten zu erforschen. Damit wird Migration zu einem Containerbegriff für jede Form von Mobilität.

Für Pashby (2012) sind Konzepte von *global citizenship education* Antworten auf die Notwendigkeit, junge Menschen zu „globaler Vernetzung und Verantwortung“ (S. 9) zu ermutigen. Nationalstaatliche Perspektiven, aber auch ein Exotismus für ‚fremde‘ Orte und Menschen sollen überwunden werden. Interkulturelle Perspektiven lassen sich durch eine kritische Reflexion des Vermächtnisses der eigenen Kultur fördern. Auf diese Weise könne Verantwortung für eigenes Handeln und eigene Entscheidungen übernommen und eine andere Zukunft gedacht werden (ebd., S. 11). Die Rolle von Erziehung und Bildung sei bei dieser Aufgabe durch eine Beziehung des *double bind* gekennzeichnet (Willinsky 1998). Auf der einen Seite legitimiert sich Erziehung über die Differenz zum ‚Unerzogenen‘, Nicht-Zivilisierten und Primitiven. Darin artikuliert sich ein Bild, das der Westen von sich selbst und der Welt zeichnet: das Bild eines Unterschieds zwischen Okzidentalismus und Orientalismus (Saïd 2014), zwischen ‚Erster‘ und ‚Dritter Welt‘, ‚West‘ und ‚Ost‘, ‚Fortschritt‘ und ‚Unterentwicklung‘. Auf der anderen Seite sind machtvolle Unterscheidungen nicht endgültig, sondern labil, und es ist eine Aufgabe von Erziehung und Bildung, an der Veränderung und Aufhebung von Machtasymmetrien zu arbeiten (Pashby 2012, S. 13). Man muss *global citizenship education* somit als Teil des imperialen Vermächtnisses der schulischen Ausbildung begreifen, und Tikly (2004) warnt davor, die Komplizität des Westens zu ignorieren. Seine Repräsentantinnen und Repräsentanten benützen Globalisierungsrhetoriken, um Probleme des globalen Südens als globale Probleme darzustellen. Daraus gehe ein neuer Imperialismus hervor, der sich in einem Wiederaufleben des Rassismus zeige und darin bestehe, dass soziale Probleme als kulturelle Differenzen verhandelt werden. Kritisch müsse man fragen, wer *global citizenship education* initiiert, für wen, wo und mit welchem Ziel sie initiiert werde. Handelt es sich bei *global citizenship education* um einen universellen Anspruch und worin würde ein solcher bestehen? Oder ist es ein Konzept des globalen Nordens, um nationale politische Bildung auf die ganze Welt auszudehnen und eine westliche Sichtweise auf die Welt zu (re)produzieren? Wie lassen sich ungleiche Machtverhältnisse pädagogisch bearbeiten und wie kann zugleich die fragwürdige Rolle von Erziehung und Bildung in der Reproduktion von Machtungleichheit zum Thema werden? Das berührt Fragen der pädagogischen Wissensproduktion und Fragen nach Identität und Zugehörigkeit.

Global citizenship education und Kosmopolitismus lassen sich nicht unabhängig von Globalisierung, Kapitalismus und Moderne fassen. Nach Mignolo (2000b, S. 721) lässt sich der Kosmopolitismus weder einfach einer Globalisierung von oben noch einer Globalisierung von unten zuordnen. Kosmopolitische Narrationen sind Narrationen der Moderne und deswegen müsse man den Kosmopolitismus aus einer Perspektive von Kolonialität neu erzählen und einen *critical cosmopolitanism* im historischen Kontext von Moderne/Kolonialität von einem Kosmopolitismus globaler Designs unterscheiden.¹⁶ Ein kritischer Kosmopolitismus

¹⁶ Held (1995) und Beck (2007, S. 159ff.) repräsentieren in ihren Arbeiten einen Kosmopolitismus, der sich als globales Design präsentiert. Transnational geltende Grundrechte und die Selbsterfahrung der Zivilgesellschaft begründen eine kosmopolitische Demokratie. Im Unterschied zu einem realpolitischen oder

rückt die durch die westliche Moderne produzierte radikale Exteriorität in das Zentrum seiner Aktivitäten. Das hat zur Konsequenz, dass Inklusion nicht länger als Lösung für einen Kosmopolitismus betrachtet wird, denn „the agency that establishes the inclusion is itself beyond inclusion: ‚he‘ being already within the frame from which it is possible to think ‚inclusion““ (ebd., S. 736). Während Inklusion ein Reformprojekt von oben sei, bringen sich marginalisierte Gruppen in kosmopolitischen Projekten selbst ins Gespräch. Auf diese Weise werden aus Reformen transformatorische Projekte, die nicht mehr nach vorgegebenen Inklusionsregeln arbeiten. Kritischer Kosmopolitismus impliziere die Anerkennung einer kolonialen Differenz und Verhandlungen über Veränderung von *coloniality of power*. Grundlage für kosmopolitische Projekte sollte eine *epistemic diversity* sein, das heißt Diversität als universales Projekt und Praxis eines kritischen und dialogischen Kosmopolitismus (ebd., S. 744).¹⁷ Ein solches Projekt wäre gleichzeitig ethisch, politisch und philosophisch. Bei Dussel (2013) dienen westliche Konzepte wie Menschenrechte, Demokratie und Kosmopolitismus als *connectors*. Sie bewahren die zwiespältige Geschichte eines Denkens und einer Politik. Als Bindeglied bzw. Anschlussstelle für andere Traditionen und Erfahrungen durchlaufen sie vielfältige Übersetzungen, ohne neuerlich totalitär zu werden.¹⁸

Welchen Beitrag postkoloniale Theorien zu *global citizenship education* leisten können, fragt Wright (2012). Jeder Kosmopolitismus referiere in irgendeiner Weise auf Universalismus, und postkoloniale Theorien kritisieren die Gewalt eines eurozentrischen Begriffs von Universalität, aber indem sie die Bedeutsamkeit von Differenz hervorheben, vernachlässigen sie, so die These Wrights (ebd., S. 47), das emanzipatorische Potential des Universalismus. Er schlägt das Konzept eines „divisive universalism“ (ebd.) vor. Er unterscheidet sich vom eurozentrischen Universalismus, weil er nicht territorial und nationalstaatlich gedacht wird. *Citizenship* wird nach der Auffassung des eurozentrischen Universalismus als eine Form von Mitgliedschaft zu einem institutionell verankerten System mit individuellen Rechten aufgefasst. Zwar wird auch in einem geteilten Universalismus *citizenship* für die Durchsetzung bestimmter Interessen mobilisiert, aber Individualinteressen sind mit universellen Implikationen verknüpft; sie adressieren eine „intrinsische Humanität“, die als Name für eine generische Kollektivität begriffen wird. Das schließt nicht nur die Forderung nach Gleichheit ein, sondern impliziert auch die Schaffung von Räumen für direkte demokratische

internationalistischen Modell wird das kosmopolitische Modell dadurch charakterisiert, dass zum Schutz der Menschenrechte eine direkte Beziehung zwischen Individuen, zwischenstaatlichen Organisationen und NGOs angenommen wird. Gleichzeitig wird der Vorrang des Nationalstaates als Garant für die Einhaltung der Menschenrechte von unten und von oben in Frage gestellt. An seine Stelle treten Kooperationsverfahren und -abhängigkeiten für transnationale Grundrechtsgarantien.

¹⁷ „Since diversity [...] emerges from the experience of coloniality of power and the colonial difference, it cannot be reduced to a new form of cultural relativism but should be thought out as new forms of projecting and imagining, ethically and politically, from subaltern perspectives“ (Mignolo 2000b, S. 743).

¹⁸ Die Zapatisten verwenden Begriffe wie Demokratie als *connectors*. „Once democracy is singled out by the Zapatistas, it becomes a connector through which liberal concepts of democracy and indigenous concepts of reciprocity and community social organization for the common good must come to terms“ (Mignolo 2000b, S. 742).

Partizipation. Während der eurozentrische Universalismus eine Politik der Repräsentation und Identität sei, funktioniere ein *divisive universalism* nicht über Identitätspolitik (ebd., S. 61).

Eine Pädagogik, die den *divisive universalism* zum Prinzip ihres Handelns macht, verwendet einen performativen Begriff des Politischen. Angesichts der Teilung der Welt in zwei müsse die Existenz einer einzigen Welt als Axiom und Prinzip anerkannt werden, und zwar nicht als etwas, das ist, sondern im Sinne eines performativen Akts. Wir entscheiden, dass die Welt für uns eine einzige Welt ist. Es handelt sich um eine Deklaration, die die Basis des Handelns bildet (ebd., S. 64f.). Praktisch realisiert werde dies durch das kritische Befragen dominanter Werte, durch Bildung eines kritischen Bewusstseins, um Ideologien, die einen Einfluss auf das eigene Leben haben, zu erkennen und anzufechten, und durch die Berücksichtigung des geo-sozio-politischen Kontexts. Dazu müsse die Schulklasse in einen selbst-reflexiven Raum verwandelt werden, in dem die eurozentrischen hegemonialen Ansprüche im Erziehungsdiskurs erkundet werden können. Zweitens müsse Schülerinnen und Schüler eine Auffassung von ‚global‘ und Globalisierung gelehrt werden, die nicht nur die dominierenden Sichtweisen berücksichtigt, sondern auch marginalisierte Perspektiven stärkt. Drittens sollte *citizenship education* die Existenz globaler öffentlicher Sphären und transnationaler Akteure, die diese öffentlichen Räume gestalten, problematisieren und dabei Politik nicht einfach auf professionelle institutionelle Räume beschränken, sondern lokale und regionale *grassroots activisms* in politische Bildung einbeziehen. Viertens sollte *global citizenship education* Fragen von Differenz auf zwei Weisen behandeln: Zum einen sollten *race, ethnicity, class* oder *gender* nicht einfach als Differenzen essentialisiert, sondern als machtvolle gesellschaftliche Konstruktionen dekonstruiert werden. Auf der anderen Seite sollte gezeigt werden, dass Differenz als konstitutive Exklusion gesellschaftlich wirksam ist. Ein *divisive universalism* bezieht sich auf die Universalität des Leidens, und jedes spezifische Leiden zeigt, dass etwas im Ganzen falsch ist (Adorno 2003).

Ethik auf Distanz

Durch globale „Ausgrenzungs-, Ausbeutungs- und Herrschaftsmechanismen“ (Broszies & Hahn 2010, S. 13) wird die Frage der globalen Gerechtigkeit virulent. Zwei gerechtigkeits-theoretische Grundpositionen stoßen dabei aufeinander: ein politischer Kosmopolitismus auf der einen und partikularistische Positionen auf der anderen Seite.

Young (2010) steht „für einen *politischen Kosmopolitismus*, der globale Herrschaft in ihrer ganzen Komplexität und nicht nur in ihren institutionell nachvollziehbaren Auswirkungen zu berücksichtigen versucht“ (Broszies & Hahn 2010, S. 49). Sie schlägt ein „Modell von Verantwortung aus sozialer Verbundenheit“ (Young 2010, S. 329) vor, bei dem es im Kern „um eine geteilte Verantwortung [geht], die nur durch kollektive Handlungen umgesetzt werden kann“ (ebd., S. 330). Gerechtigkeitspflichten entstehen durch strukturelle soziale Prozesse, die sich global zwischen Menschen ausdehnen können. Ausgegangen wird dabei von

struktureller Ungerechtigkeit, was die Autorin am Beispiel von *Sweatshops* in der globalen Bekleidungsindustrie illustriert. Strukturelle Ungerechtigkeit ereigne sich als komplexes Handlungsergebnis zahlreicher institutioneller wie auch individueller Akteurinnen und Akteure. Als am Prozess Beteiligte sind sie auch dann verantwortlich, wenn sie den Prozess weder gesteuert noch intendiert haben (ebd., S. 346). Man müsse die ungleichen sozialen Positionen der Akteurinnen und Akteure innerhalb der Produktion globaler struktureller Ungerechtigkeit bei der Beurteilung von Verantwortung einbeziehen. Youngs (2010) Verantwortungskonzeption geht über das juristische Haftbarkeitsmodell nach dem Verursacherprinzip hinaus und zielt auf politische Verantwortung, „die über nationale Rechtsräume hinausreicht“ (S. 369; vgl. auch Broszies & Hahn 2010, S. 49).

Das de-territoriale Konzept der RaumZeit von Massey (2006) führt ebenfalls ein Anliegen der politischen Verantwortung „in the midst of global inequalities“ mit sich.¹⁹ In ihrer Auseinandersetzung mit dem Globalisierungsbegriff entwickelt sie eine „geography of responsibility“ (ebd.). Raum wird dabei als „the sphere of coevalness, of radical contemporaneity“ (Massey 2005, S. 99) mit einem relationalen Begriff politischer Verantwortung gedacht (zum Begriff *coevalness* vgl. Fabian 1983). Er erstreckt sich über das Nahe und Lokale hinaus auf das Globale. Bereits Robinson (1999) hat aus feministischer Perspektive die ausschließliche Verantwortung und Sorge für das Nahe kritisiert.²⁰ RaumZeit im Sinne Masseys (2005) zu denken, bedeutet, die Herausforderungen „of our constitutive interrelatedness“ (S. 195) anzunehmen und die Folgen dieser kollektiven raum-zeitlichen Verwobenheit und Involviertheit gemeinsam zu tragen. Wie dieser theoretische Ansatz pädagogisch umgesetzt werden könnte, zeigt Somerville (2010) mit ihrem Konzept von *place pedagogy*, das sie in den Naturwissenschaften realisiert, die besonders stark von euro- und androzentrischen Epistemologien und Ontologien durchzogen seien. *Place pedagogy* sei unter den Bedingungen der Postmoderne zur Einsicht gezwungen, dass eine Vielzahl an Orten existiert, an welchen Lokales und Globales wechselseitige Verbindungen eingehen. ‚Decolonisation‘ und ‚re-inhabitation‘²¹ sind die beiden Hauptanliegen dieses pädagogischen Konzepts (vgl. Gruenewald 2003a, b).

¹⁹ Zwischen Youngs (2010) „Modell von Verantwortung aus sozialer Verbundenheit“ und der Position Masseys gibt es zahlreiche Überschneidungen. Massey verweist immer wieder auf Youngs Arbeiten (z.B. Massey 2006, S. 94).

²⁰ Massey (2005) über Robinson (1999): „Her approach implies an abandonment of that unwarranted association of space with the abstract (as opposed to place as real) or of global with universal (as opposed to local as specific). Space as well as place is understood as relational and therefore grounded, real. By working also with a critical account of globalisation, she abandons the tendency to associate care with proximity [...]. Her insistence, however, is that the relationality of care need not be localised, nor territorialised. It entails recognition (of coevalness) and is learned. As such, she argues, the relations of care can be long-distance too“ (Massey 2005, S. 193).

²¹ „The emphasis is on undoing dominant stories of place (decolonisation) and the collective and relational making of new place stories (re-inhabitation)“ (Somerville 2010, S. 340).

Buen vivir

Was bedeuten Kosmopolitismus und *global citizenship education* für politische Handlungsfähigkeit? Hytten (2016) erkundet *democratic citizenship* mit einem systematischen Bezug auf Deweys Essay *Demokratie und Erziehung* (2011/1916). Pädagogik müsse darauf abzielen, Einstellungen und Dispositionen auszubilden, um Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wünschenswerte Zukunft zu visionieren und umzusetzen. Das bedeutet zweitens, die Teilnahme an sozialen Aktionen und Bewegungen als wichtigen informellen, aber machtvollen Bildungsprozess zu begreifen.²² Es wäre deswegen verfehlt, solche Aktivitäten nur nach einem *output* zu beurteilen; durch Praktiken entstehen Räume für Solidarität, Empathie, Dialog, kollektive Aktionen und für ein experimentelles Verständnis alltäglichen Handelns (Hytten 2016, S. 982).

Während Hytten die Bedeutung von sozialen Bewegungen hervorhebt, fragt De Lissovoy (2011) nach den Auswirkungen von Globalität auf das schulische Curriculum und auf Lehren und Lernen. Ausgangspunkt seiner Argumentation ist der Begriff des *common*. Jede Gemeinschaft beruhe auf der Sozialität des Menschen. Das Gemeinsame ist eine „kollektiv geteilte Produktion, Erfahrung und Aktivität“ (ebd., S. 1121). Es resultiere aus dem Verlust der ursprünglichen *commons*, so dass die Bedeutung von Kollektivität nicht mehr länger aus einem geteilten Lebensraum und gemeinsamer Arbeit hervorgeht, sondern aus der geteilten Erfahrung des Verlusts und der Entfremdung. Durch Kämpfe gegen Dominanz, die einen Gutteil der kollektiven Erfahrung in der Gegenwart definieren, lasse sich das Gemeinsame zurückgewinnen und als utopisches Projekt reartikulieren. Globalisierung könne das Gemeinsame zerstören, aber gleichzeitig lasse es sich durch kollektive Erfahrungen neu erfinden. Wenn es darum gehe, für ein demokratisches globales Gemeinsames zu kämpfen, dann hänge alles vom Prozess und der Form der eigenen Verpflichtung für das Gemeinsame ab. In der Bildung und Stärkung einer solchen Verpflichtung für das Gemeinsame bestehe die Aufgabe einer *pedagogy in common* (ebd., S. 1119).

Eine andere Antwort kann man in Konzepten der kritischen Pädagogik finden, die über eine Sprache der Kritik hinausgehen und eine „Sprache der Möglichkeit“ (Giroux 1997, 2015) erfinden, um Handlungsfähigkeit und Widerstand zu generieren. Gibt es Visionen einer anderen Schule und einer anderen Pädagogik? Cho (2010, S. 314) identifiziert drei große Konzepte, durch die sich die Projekte der kritischen Pädagogik manifestieren: Kritische Pädagogik schließt an alltäglichen Erfahrungen an, sie vermeidet feste Strukturen, die einer Eigenlogik folgen, um demokratische Schul- und Klassenkulturen zu fördern, und sie setzt schließlich auf nicht-hierarchische Formen der Autorität sowie auf partizipative Demokratie.

Ein weitreichendes dekoloniales Konzept eines ‚anderen‘ Lebens heißt *buen vivir*, stammt aus Lateinamerika und beschreibt Alternativen zu Entwicklungskonzepten des

²² „Buen Vivir is expressed in the experiences of happiness and sadness, in rebellion and compassion, as illustrated in the experiences of many social movements“ (Gudynas 2011, S. 446).

Westens. *Buen vivir* greift indigene Traditionen auf und wird hauptsächlich von globalisierungskritischen sozialen Bewegungen benützt (Santos 2014). Ecuador und Bolivien haben Ideen des *buen vivir* in ihre Verfassungen aufgenommen (Gudynas 2011). Gudynas (ebd., S. 445f.) identifiziert folgende Merkmale des Konzepts: Erstens wird *buen vivir* als Kritik an Entwicklungskonzepten der westlichen Moderne verstanden. Darin gibt es Übereinstimmungen mit Theorien wie jenen von Escobar (2008, S. 156ff.), aber zugleich betont Gudynas, dass *buen vivir* nicht mit der *Degrowth*-Bewegung identisch ist. Wachstum sei keine relevante Variable in Konzepten des *buen vivir*.²³ Alle Programme des *buen vivir* kritisieren utilitaristische Werte, die das Leben auf ökonomische Werte reduzieren. Einer der größten Unterschiede zu westlichen Modellen des guten Lebens ist die Anerkennung nicht nur der Menschen, sondern auch der Natur als Subjekt eigenen Rechts. Überwunden werden soll der Dualismus Gesellschaft/Natur. Diese Form nicht-westlicher Rationalität und die systematische Einbeziehung nicht-westlichen, besonders indigenen Wissens artikuliert eine dekoloniale Perspektive in *buen vivir* (vgl. auch Amann & Ireland 2015). Es handelt sich aber nicht um die Alternative zum Westen, denn sie weist ein hohes Maß an innerer Pluralität auf, ohne aber einfach das Nebeneinander und die Koexistenz von Positionen zu befürworten. Unterschiedliche Positionen sollen durch Dialog weiterentwickelt, aber nicht unbedingt homogenisiert werden. Schließlich verfolgen Konzepte des *buen vivir* keinen unidirektionalen, linearen Geschichtsfortschritt.

Lehren und Lernen

Wie müssen sich Lehren und Unterrichten verändern, wenn globale Ethik und Gerechtigkeit, *global citizenship education*, Kosmopolitismus und alternative Lebensentwürfe zu einer Aufgabe der Pädagogik werden sollen?

Für Trippestad (2016) wird *rhetorical agency* zu einer wichtigen Dimension des Lehrberufs, um auf Globalisierung, das heißt auf lokale, nationale und globale Interessen in Erziehung und Bildung angemessen zu antworten. Der *glocal teacher* repräsentiere die Vision einer Bildungsinstitution, die Individuen und lokale Kulturen respektiert, das historische Vermächtnis, politische und kulturelle Institutionen eines Landes oder Staates vermittelt und gleichzeitig das humanistische Potential von Globalisierung verwirklicht. Trippestad (ebd., S. 20) sieht in der deutschen Bildungstradition, in Öffentlichkeitstheorien und in der klassischen griechischen Philosophie wichtige Referenzen, um eine solche Aufgabe zu bewältigen.

English (2016) fragt nach der Rolle von Lehrpersonen im Bereich von *Higher Education* in einer globalisierten Welt. Sie kritisiert, dass interkulturelles Lernen bislang die Verbindung zwischen der Vermittlung von Empathie und Imagination zu wenig berücksichtigt habe. Die von Dewey betonte Imagination in Lernprozessen sei eine wichtige Voraussetzung,

²³ Vgl. das Interview mit Gudynas, <http://blogs.taz.de/latinorama/2014/09/05/buen-vivir-ist-nicht-identisch-mit-de-growth-interview-mit-eduardo-gudynas/> [letzter Zugriff: 30.1.2017]

um über bestehendes Wissen hinauszugehen und von anderen zu lernen. English (2016) verknüpft Imagination und Empathie zu einer „empathischen Projektion“, „giving us ‚access‘ to a view of the world as others may see it. With this connection to empathy, imagination facilitates transformative learning processes that happen through our interactions with others, and thereby it makes possible our ability to learn with and from others“ (S. 1055).

Sidhu und Dall’Alba (2012) untersuchen Lehren und Lernen in der „international education export industry“. Wie kann internationale Bildung zu einem emanzipatorischen Kosmopolitismus beitragen und sich von einer bloß instrumentellen Form des Kosmopolitismus unterscheiden? Im Gegensatz zu einer auf ökonomischen Erfolg ausgerichteten internationalen Erziehung und Bildung plädieren sie für einen „embodied, grounded cosmopolitanism“, der auf Ressourcen vielfältiger Kulturen aufbaut, um eine Ethik der Sorge und der Gastfreundschaft zu entwickeln.

Gegen die Ökonomisierung von *Higher Education* insistieren Matus und Talburt (2015) auf einer Reflexion von Bildern und Narrativen über Universitäten, Wissen und Studierende. Sie produzieren Klassifikationsprinzipien, die die Funktion haben, Individuen für Partizipation zu qualifizieren oder zu disqualifizieren (ebd., S. 226). Der Fokus ihrer Untersuchungen richtet sich auf universitäre Curricula als Steuerungsinstrumente für das *reframing* von Wissen: „Curriculum reform, we argue, materialises the seemingly abstract economic logic of the so-called ‚knowledge society‘ at the level of individual institutions and student-citizens, who are to be educated to become economic globalisation’s next agents“ (ebd., S. 227). Die Dokumente transformieren ökonomische Globalisierung in einen globalen Raum, der als unvermeidlich und notwendig essentialisiert und als abgetrennt vom eigenen Lebensraum – „elsewhere“ – dargestellt wird, so dass ökonomische und technologische Entwicklungen als von politischen Entscheidungen unabhängig erscheinen. Curricula sollen als Problemlöser einer gegebenen Ordnung fungieren. Gegen diese Festschreibung von Globalisierung soll Curriculumforschung dazu beitragen, die Konstitution sozialer, politischer, institutioneller und ökonomischer Beziehungen und ihre Verknüpfung mit Curricula zu untersuchen, um andere Konzeptualisierungen von *higher education* anbieten zu können (ebd., S. 242).

Walsh (2015) kommt aus der kritischen Pädagogik US-amerikanischer Tradition, die eng mit dem Werk von Paulo Freire verknüpft ist. In *Decolonial Pedagogies Walking and Asking* beschreibt sie, wie sie in ihrem Denken und Aktivismus von der kritischen Pädagogik und Freire zu Fragen der kolonialen Differenz kam, zur „creation and maintenance of the ‚otherwise‘“ (ebd., S. 11).²⁴ Ihren pädagogischen Arbeiten liegt ein Begriff von

²⁴ „By ‚otherwise‘ I mean those other ways of being, thinking, knowing, sensing, feeling, doing and living in relation that challenge the hegemony and universality of capitalism, Euro-centered modernity and the Western civilizational logic, including its anthropocentrism and binary-based foundation. The ‚otherwise‘ here, and most especially in the Andes, denotes and constructs a lived pedagogy and praxis that is not human-centered or humanistic, but instead grounded in the interrelation of all of nature of which humans are only a part. As I have come to recognize and comprehend it, the otherwise is that which exists in the borders, edges, fissures and cracks

„Interkulturalität“ zugrunde, der anders als Konzepte des westlichen Multikulturalismus oder auch des revolutionären Multikulturalismus (McLaren 1997) auf eine strukturelle und institutionelle Transformation der Gesellschaft und des Staates zielt. Der Begriff der Pädagogik in einem solchen Prozess müsse mehr als ein Verb verstanden werden, „it is a ,verbality“ (Walsh 2015, S. 14). Er orientiert sich nicht an der Disziplin Pädagogik, sondern an Aktionen, Praktiken und Strategien, die durch Widerstand und Opposition, Bejahung und *re-existence* konstruiert werden und mit diesen verflochten sind, um eine andere Welt zu imaginieren und zu machen (vgl. auch Alexander 2005).

4. Globalität als erziehungswissenschaftliche Perspektive

Sozial- und humanwissenschaftliche Forschungen unterliegen der Dynamik einer umfassenden Ökonomisierung und zugleich sind sie ein wichtiger Akteur in der Wissensproduktion (Kauppinen 2015; Münch 2011). Entsprechend umkämpft sind strategische Planungen in diesem Bereich. Peters (2011) zeigt, wie die fortschreitende Verfeinerung von Methoden zur Evaluation der globalen Wissensproduktion – unter anderem durch „bibliometrics and webometrics“ (S. 1013) – mit der Ausbildung und Differenzierung des *global science system* zusammenhängt. Messungen der wissenschaftlichen Produktivität werden von nationalen Regierungen und transnationalen Organisationen als Steuerungsinstrumente benützt, und insbesondere in den Sozialwissenschaften sind diese Einflüsse besonders stark bemerkbar. Auf der anderen Seite gibt es zunehmend kritische Einsprüche gegen die Ökonomisierung der Universitäten. Im deutschsprachigen Raum haben insbesondere Derridas (2001) Plädoyer für eine *Unbedingte Universität* und Schriften im Kontext von Studentinnen- und Studentenprotesten großen Widerhall erfahren (z.B. Unbedingte Universitäten 2010a, b; Masschelein & Simons 2010).²⁵

Die Erziehungswissenschaft kommt also nicht umhin, ihre eigene Verstrickung in globale Transformationsprozesse einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Welches pädagogische Wissen soll produziert werden? Von wem soll es produziert werden und zu welchem Zweck? Auf welche theoretischen und methodologischen Referenzen wird dabei zurückgegriffen und was sind die diesem Wissen zugrundeliegende Epistemologien? Kurz: Von wo aus wird gedacht und gesprochen (Spivak 1999)? Was ist der jeweilige *locus of enunciation* (Mignolo 2000a)? Was sind die Grenzen erziehungswissenschaftlicher Forschungen und wie verschränken sie sich mit politischem Handeln (Tuck 2009; Tuck & Yang 2014b)? Schließlich: Inwiefern nötigt uns das Denken *einer* Welt zu neuen Formen des *border*

of the modern/colonial order that which continues to be (re)molded, (re)constituted and (re)shaped both against and despite coloniality“ (Walsh 2015, S. 12).

²⁵ Santos (2003) hat ein Konzept für eine *Popular University of Social Movements (PUSM)* vorgelegt, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis globalisierungskritischer Bewegungen zu überwinden. „They operate in an equally new framework, networking local, national, and global struggles. Present theories of social change cannot adequately deal with this political and cultural novelty“ (ebd., S. 4). Die *PUSM* hat das Ziel, Wissen über alternative Globalisierungen und über soziale Transformationen zu produzieren.

thinking und zu neuen Formen des Forschens? Und welche Rolle kommt den Universitäten in diesem Prozess zu?

Globalisierungsforschung hat Politik, Ökonomie, Kultur und Kommunikation, Migration, Umweltthemen, Recht und militärische Angelegenheiten zum Gegenstand, aber es gibt ein auffälliges Forschungsdefizit darüber, wie Globalisierung Forschungspraktiken verändert (Robertson 2013). Wird sozialwissenschaftliche Forschung in der Globalisierung auf eine ganz bestimmte Weise konstruiert und vorgestellt? Beeinflusst das Forschungsverständnis die Bildung von Forschungsgemeinschaften (Fahey & Kenway 2006; Kenway & Fahey 2009)? Appadurai (2000) kritisiert die problematischen Auswirkungen der Globalisierung auf die Demokratisierung der sozialwissenschaftlichen Forschung. Erstens werde die Kluft zwischen einer „Globalisierung des Wissens“ und dem „Wissen über Globalisierung“ größer. Zweitens gebe es eine erhebliche zeitliche Verzögerung zwischen dem Prozess der Globalisierung und der Forschung, die diese Prozesse theoretisch modelliert und empirisch untersucht. Und drittens verhindere eine ungleiche ökonomische Entwicklung die gleiche Verteilung von Forschungsressourcen. Dies schwäche Forschungsgemeinschaften, die demokratische Forschungskulturen entwickeln, globale Sichtweisen in die Sozialwissenschaften integrieren und kritisches Denken fördern.

Dem Begriff *research imagination* kommt bei Appadurai (2000) eine besondere Bedeutung zu. Als „positive Kraft“ trage sie zu einer emanzipatorischen Politik der Globalisierung bei. Rizvi (2006) definiert *imagination* als „a ‚collective, social fact‘ that is at ‚work‘ in a variety of ways with which people define themselves and construct their relations to others“ (S. 194). Für Appadurai (2000) ist *imagination* ein kollektives Faktum mit einer zwiespältigen sozialen Funktion: Einerseits werden über *imagination* Staatsbürgerinnen und Staatsbürger kontrolliert und diszipliniert. Andererseits ist *imagination* als Vorstellungskraft auch die Grundlage für ein anderes Leben, eine andere Politik und eine andere Bildung über nationale Grenzen hinweg. Internationalisierung ist in der Wissens- und Forschungspolitik ein starkes *imaginary*. Appadurai (2000, S. 14) unterscheidet zwischen einer „starken“ und einer „schwachen“ Form der Internationalisierung. „Schwache“ Internationalisierung habe zur Folge, dass die impliziten und expliziten Vorstellungen von Forschung durch internationale Zusammenarbeit nicht verändert werden. Demgegenüber werden in Kooperationen der „starken“ Internationalisierung jeweilige Vorstellungen über das Selbstverständnis derart verändert, dass etwas Neues entstehen könne. Das beziehe sich auf methodologische und epistemologische Fragen, verändern könne sich aber auch das Verhältnis zwischen Forschenden an Hochschulen und Personen, die außerhalb der Hochschulen (zum Beispiel in NGOs) neues Wissen generieren, oder zwischen Forscherinnen, Forschern und (intellektuellen) Personen des öffentlichen Lebens. Eine starke Internationalisierung tangiere auch unterschiedliche Formen der Kritik und des öffentlichen Engagements für eine andere Welt.

In seinem Essay *The Right to Research* führt Appadurai (2006) diesen Gedanken mit dem Begriff „Recht auf Forschung“ weiter. Forschung sei nicht mehr ausschließlich eine hoch technologische Aktivität in einem bestimmten organisatorischen Setting, sondern in erster Linie eine Aktivität und Fähigkeit von Menschen, die sich als aktive Bürgerinnen und Bürger für Demokratie engagieren. Forschung müsse deswegen als Recht den Menschenrechten hinzugefügt werden. Appadurai (2006) versteht darunter das Recht auf Zugang zu jenen Werkzeugen, die es Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, ihr Wissen systematisch auszubauen. Dieses Wissen sei die Grundlage, um ein menschliches Leben zu gestalten und Ansprüche als Bürgerinnen und Bürger formulieren zu können. Dazu sei es notwendig, Wissen von Gerüchten, Fakten von Dichtung, seriöse Nachrichten von Propaganda und empirisch fundierte Entwicklungen von anekdotischem Wissen unterscheiden zu können. Diese Forschung beschränke sich nicht auf Universitäten, sondern sollte unabhängig von unseren Professionen Teil unseres Lebens sein (vgl. auch Rizvi 2006, S. 194).

Das Projekt PUKAR²⁶ in Mumbai zeige, dass dieses Forschungsverständnis eng mit der Möglichkeit einer Globalisierung ‚von unten‘ verbunden ist. Das Prinzip lautet „documentation is intervention“ (Appadurai 2006, S. 174). Dokumentation eröffne den Beteiligten die Möglichkeit, Informationen zu sammeln, in Archive zu gehen, systematische Analysen zu betreiben und über verschiedene Medien ihre Ergebnisse zu verbreiten. Forschende sind zugleich aktive Bürgerinnen und Bürger. Sie bringen Wissen, Globalisierung, *citizenship* und Forschung zusammen. Diese bestehe nicht einfach darin, originelle Ideen und neues Wissen zu entwickeln, sondern den Wissenshorizont im Verhältnis zu eigenen Aufgaben, Ansprüchen und Zielen zu erweitern (vgl. auch Forster & Gödl 2013, S. 11ff.). Erziehungs- und Bildungsphilosophie könne Denkalternativen zum „neo-liberal imaginary in education policy“ (Rizvi 2006, S. 200) entwickeln und damit zu einem besseren Verständnis der neoliberalen Globalisierung und ihren Folgen beitragen (vgl. auch Massey 1997, S. 9). Dazu müssten nicht zuletzt die Bedingungen des Forschens an Universitäten und Hochschulen unter dem gegenwärtigen ökonomischen Imperativ kritisch reflektiert und verändert werden (Haynes 2002).

Humanwissenschaften gehören zur Geschichte der Moderne und Kolonialität. Epistemische Gewalt, die Teil der Moderne ist, bildet zugleich das Fundament der Humanwissenschaften. Ihre kritische Funktion umfasst deswegen die kritische Reflexion des Prozesses der Wissenserzeugung und eine Kritik der öffentlich-rechtlichen Universität als gesellschaftliche Organisationsform der Wissenserzeugung (Mignolo 2003). Diese Kritik bedeutet, die Grenzen der europäischen Wissensproduktion und ihrer Epistemologie auszuloten und über europäische Denktraditionen hinauszugehen (Forster 2016).

Critical border thinking ist ein Ansatz, um nicht nur geografische, sondern auch epistemologische Grenzen einer imperialen und kolonialen Politik zu theoretisieren (Anzaldúa 2012). Kritisches Grenzdenken erscheint als Methode im Rahmen eines dekolonialen

²⁶ Vgl. <https://www.pukar.org.in> [letzter Zugriff: 30.1.2017]

Programms, mit welcher sich hegemoniale Epistemologien infrage stellen lassen (Mignolo 2000a; Mignolo & Tlostanova 2006). In diesem Sinne handelt es sich dabei nicht um eine abstrakte Theorie, sondern um eine Praxis kritischer Forschung, die zum Beispiel den Text *Who's Afraid of Critical Race Theory* von Bell (1995) kennzeichnet. Wichtiger als die Zurückweisung rassistischer Pseudowissenschaft sind Beispiele zur Forschungspraxis in *critical race theory*: „Critical race theory writing and lecturing is characterized by frequent use of the first person, storytelling, narrative, allegory, interdisciplinary treatment of law, and the unapologetic use of creativity“ (ebd., S. 899). Ein anderes Beispiel ist Simpsons Buch *Dancing on our Turtle's Back* (2011) über Wissen und Erfahrungen der Nishnaabeg, die den langen dekolonialen Kampf mit der kanadischen Regierung, aber auch die Lebendigkeit ihrer nationalen Kultur und Sprache bezeugen.

5. Fazit

Wir haben uns in diesem Literaturbericht das Ziel gesetzt, theoretische Konzepte und epistemologische Fundierungen in – erziehungswissenschaftlichen – Forschungen über Globalisierung darzustellen und Elemente einer Philosophie der Globalität zu skizzieren. „Worüber sprechen wir, wenn wir über Globalisierung in Bildung und Erziehung sprechen und auf welche Weise tun wir das?“ Diese leitende Fragestellung hat die Auswahl der Studien, bildungsphilosophischen Erörterungen und theoretischen Ansätzen strukturiert. Der Literaturbericht beansprucht, die aktuellen Forschungserträge aus erziehungs- und bildungsphilosophischer Perspektive, soweit sie in der deutsch- und englischsprachigen Literatur verfügbar sind, systematisch abzubilden. Zweitens sollte es aber nicht nur um eine mehr oder weniger unzusammenhängende Ansammlung von Studienergebnissen und Theorien gehen, sondern um eine Darstellung, die globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die daraus resultierenden Konflikte, Interessen und Widersprüche nicht ausklammert. Das verlangt inhaltliche Positionierungen und eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion.

Die erste Entscheidung betrifft die Anerkennung des Umstands, dass es *die* Globalisierung nicht gibt. Wir sprechen in einem nicht-trivialen Sinn von Globalisierungen. Je nachdem, ob man mit Santos (2006) die Perspektive einer Globalisierung ‚von oben‘ oder die einer Globalisierung ‚von unten‘ einnimmt, bezieht man sich auf unterschiedliche theoretische Modelle, unterschiedliche Akteure treten in das Blickfeld und die Themen und Probleme variieren oder die gleichen Themen haben als ‚wissenschaftliche Objekte‘ eine völlig unterschiedliche ‚Gestalt‘. Mobilität ist für eine international agierende Managerinnen- und Managerelite etwas anderes als für Flüchtlinge und das hängt *auch* damit zusammen, dass neo-liberale Regierungen, wenn sie über die Notwendigkeit von Flexibilität und Mobilität sprechen, etwas anderes verstehen als Nichtregierungsorganisationen wie *Amnesty International* oder *Ärzte ohne Grenzen*. Und Organisationen wie die OECD und der UNHCR stimmen in der Beurteilung von Globalisierungsphänomenen ebenso wenig überein wie nationale Regie-

rungen mit *multinational corporations*. Solche tiefgreifenden Unterschiede in nahezu allen pädagogisch relevanten Bereichen – die gesellschaftliche Funktion der Schule und die Bedeutung von Bildung oder pädagogische Programme, die auf Fortschritt, Wachstum und Entwicklung gründen u.v.a.m. – spiegeln Macht- und Herrschaftsverhältnisse wider, die ihren Niederschlag auch in Theorien über Globalisierung finden. Man kann Transkulturalität als Voraussetzung für hybride Identitätskonstruktionen und neue Lebensformen begreifen, man kann stärker den Aspekt prekärer Lebensverhältnisse mit unzureichender rechtlicher Absicherung in den Vordergrund rücken oder solche Phänomene als transkulturelles Humankapital analysieren, das einen *return of investment* verspricht. Jede dieser Forschungsrichtungen referiert auf eine wissenschaftliche Tradition mit einem theoretischen Korpus, einem methodischen Instrumentarium und wendet im besten Fall Standards für eine kritische wissenschaftliche Haltung an. Ihre Positionierungen widersprechen sich nicht, sondern sie bleiben unveröhnlich.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur finden sich in hohem Ausmaß Studien und theoretische Konzepte, die sich auf kritische Traditionen berufen, aber was das bedeutet, wird unterschiedlich interpretiert. Ist Globalisierung eine Tatsache, die die Grundlage für unsere Forschungen bildet, oder handelt es sich selbst um ein politisches Phänomen, das als Macht- und Herrschaftsverhältnis untersucht werden muss? Beschränkt sich erziehungswissenschaftliche Forschung auf die Veränderung von Haltungen der nachwachsenden Generation? Oder muss sie auch politische und ökonomische Fragen stellen, wie Walsh (2015) fordert und damit die disziplinären Grenzen in Frage stellt?

Walsh geht einen Schritt weiter: Kritische Pädagogik, auch wenn sie radikal, ja revolutionär sei, genüge nicht, denn sie teile mit anderen westlichen Konzepten einen blinden Fleck. Sie blende systematisch koloniale Differenz aus. Selbst globalisierungskritische Bewegungen im Westen negieren den Umstand, dass Globalisierung und Globalisierungsdiskurse die Fortsetzung und Ausweitung der westlichen Moderne sind. Quijano (2007) macht auf die gemeinsame Konstitution von Moderne und Kolonialismus aufmerksam. Bis heute bestehe dieses System als *coloniality of power* fort – als Epistemologie der westlichen Moderne, die sich seit dem 16. Jahrhundert ausgebreitet und in der Aufklärung – dem pädagogischen Jahrhundert – einen Höhepunkt erfahren hat. *Postcolonial Studies* machen epistemische Gewalt zum Thema, und Mignolo (2012) ruft zu „epistemischem Ungehorsam“ auf. Die Tragweite der Forschungen des lateinamerikanischen Forschungskollektivs *modernidad/colonialidad* für erziehungswissenschaftliche Forschungen sind kaum zu überschätzen, denn sie fügen den vielen Großtheorien nicht einfach eine weitere hinzu, sondern nötigen uns, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und die scheinbar gesicherten Grundlagen unserer modernen Wissensproduktion in Zweifel zu ziehen. Dementsprechend begreifen wir koloniale Differenz nicht als einer von mehreren möglichen theoretischen Ansätzen, sondern als eine zentrale Perspektive in diesem Literaturbericht.

Nach unserer Wahrnehmung ist eine Kluft in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung über Globalisierung zwischen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und der englisch- oder spanischsprachigen *community* unübersehbar. Viele der hier diskutierten Themen sind in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft entweder randständig oder sie werden disziplinar umgearbeitet, um vernehmbar zu sein. Die Wahrnehmung und Rezeption internationaler Debatten orientiert sich in der Bildungsphilosophie hauptsächlich an ‚großen Figuren‘, aber die Konjunkturen sind mit wenigen Ausnahmen kurzlebig.

Trägt die Internationalisierung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu einer Öffnung des erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsdiskurses bei? Wir sind skeptisch, denn wir nehmen Internationalisierung zum einen als Europäisierung der Forschung wahr und zum anderen als eine ‚schwache‘ Form der Internationalisierung, die durch international vergleichende Leistungsmessungen und den politischen Interessen transnationaler Organisationen vorangetrieben wird. Sie verknüpfen Globalisierung mit (*global*) *governance*, ohne die Wissensproduktion über die Globalisierung hinreichend zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analysen zu machen. Umso dringlicher erscheint uns die Aufgabe, eine kritische Epistemologie der Globalisierung zu entwerfen.

6. Literatur

- Adorno, T. W. (2003). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Alexander, M. J. (2005). *Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred*. Durham: Duke University Press.
- Aman, R. & Ireland, T. (2015). Education and other modes of thinking in Latin America. *International Journal of Lifelong Education* 34(1), 1–8.
- Amin, A. (2002). Spatialities of globalisation. *Environment and Planning A*, 34(3), 385–399.
- Andreotti, V. & Souza, L. M. (2012). Introduction. (Towards) global citizenship education ‘otherwise’. In V. Andreotti & L. M. Souza (Hrsg.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (S. 1–6). New York: Routledge.
- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands / La Frontera: The new mestiza* (4. Aufl.). San Francisco: Aunt Lute Books.
- Appadurai, A. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture* 12(1), 1–19.
- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education* 4(2), 167–177.
- Badura, J. (Hrsg.) (2006). *Mondialisierungen. „Globalisierung“ im Lichte transdisziplinärer Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.
- Bauer, W., Lippitz, W., Marotzki, W., Ruhloff, J., Schäfer, A. & Wulf, C. (Hrsg.) (1999). *Globalisierung: Perspektiven, Paradoxien, Verwerfungen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie* 2. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bell, D. A. (1995). Who’s afraid of critical race theory? *University of Illinois Law Review*, 893–910.
- Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilstein, J., Ecaris, J. & Keiner, E. (Hrsg.) (2011). *Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braidotti, R. (2007). Feminist epistemology after postmodernism: critiquing science, technology and globalisation. *Interdisciplinary Science Reviews* 32(1), 65–74.
- Broszies, C. & Hahn, H. (2010). Die Kosmopolitismus-Partikularismus-Debatte im Kontext. In C. Broszies & H. Hahn (Hrsg.), *Globale Gerechtigkeit. Schlüsseltexte zur Debatte zwischen Partikularismus und Kosmopolitismus* (S. 9–52). Berlin: Suhrkamp.

- Carter, L. (2006). Postcolonial interventions within science education. Using postcolonial ideas to reconsider cultural diversity scholarship. *Educational Philosophy and Theory* 38(5), 677–691.
- Cho, S. (2010). Politics of critical pedagogy and new social movements. *Educational Philosophy and Theory* 42(3), 310–325.
- Coloma, R. S. (2013). Empire: An analytical category for educational research. *Educational Theory* 63, 639–657.
- De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common. Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory* 43(10), 1119–1134.
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2011/1916). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (2015). Constructing worlds of education: A historical perspective. *Prospects* 45, 5–14.
- Dussel, E. (1993). Eurocentrism and modernity (Introduction to the Frankfurt lectures). *Boundary 2*, 20(3), 65–76.
- Dussel, E. (2000). Europe, modernity, and eurocentrism. *Nepantla: Views from South* 1(3), 465–478.
- Dussel, E. (2013). *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*. Wien: Turia + Kant.
- English, A. R. (2016). John Dewey and the role of the teacher in a globalized world. Imagination, empathy, and ‘third voice’. *Educational Philosophy and Theory* 48(10), 1046–1064.
- Enns, C. (2015) : Transformation or continuation? A critical analysis of the making of the post-2015 education agenda. *Globalisation, Societies and Education* 13(3), 369–387.
- Enslin, P. & Horsthemke, K. (2015). Rethinking the ‘western tradition’. *Educational Philosophy and Theory* 47(11), 1166–1174.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference. Place, movements, life, redes*. Durham: Duke University Press.
- Escobar, A. (2010). Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. In W. D. Mignolo & A. Escobar (Hrsg.), *Globalization and the decolonial option* (S. 33–64). New York: Routledge.
- Fabian, J. (1983). *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Fahey, J. & Kenway, J. (2006). Editorial. *Globalisation, Societies and Education* 4(2), 161–166.
- Flesher Fominaya, C. (2014). *Social movements and globalization: How protests, occupations and uprisings are changing the world*. London: Palgrave Macmillan.
- Forster, E. (2009). Globalisierung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 395–409). Weinheim: Beltz.
- Forster, E. (2014). Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(6), 868–885.
- Forster, E. (2015). Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik. *Erziehungswissenschaft* 50, 65–73.
- Forster, E. (2016). Education and training, knowledge production, and colonial difference. A perspective from inside Europe. *Postcolonial Directions in Education* 2(2), 217–240.
- Forster, E. & Gödl, D. (2013). Einführung. In S. L. Robertson, E. Forster & D. Gödl (Hrsg.), *Globalisierung. Wissenspolitik. Bildung* (S. 9–20). Zürich: sphèressay.
- Forstorp, P.-A. & Mellström, U. (2013). Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education. *Globalisation, Societies and Education* 11(3), 335–358.
- Fuchs, E. (2008). Bildung im Zeichen der Globalisierung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 857–868). Paderborn: Schöningh.
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (Hrsg.) (2014). *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview Press.
- Giroux, H. (2015). *Education and the crisis of public values. Challenging the assault on teachers, students, and public education* (2. Aufl.). New York: Lang.
- Gödl, D. (2013). Das Auftauchen von *absences* und *imaginings* im Kontext von Globalisierung. In S. L. Robertson, E. Forster & D. Gödl (Hrsg.), *Globalisierung. Wissenspolitik. Bildung* (S. 55–66). Zürich: sphèressay.
- Grosfoguel, R. (2010). The epistemic decolonial turn. Beyond political-economy paradigms. In W. D. Mignolo & A. Escobar (Hrsg.), *Globalization and the decolonial option* (S. 65–77). New York: Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal* 40(3), 619–654.

- Gruenewald, D. A. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher* 32(4), 3–12.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Today's tomorrow. *Development* 54(4), 441–447.
- Ha, N. (2014). Perspektiven urbaner Dekolonisierung: Die europäische Stadt als ‚Contact Zone‘. *sub\urban – zeitschrift für kritische stadtforschung* 2(1), 27–48.
- Habermas, J. (1985). *Das philosophische Projekt der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, S., Massey, D. & Rustin, M. (Hrsg.) (2015). *After neoliberalism: The Kilburn manifesto*. London: Lawrence & Wishart.
- Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. New York: Oxford University Press.
- Haynes, B. (2002). Globalisation and its consequences for scholarship in philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory* 34(1), 103–114.
- Held, D. (1995). *Democracy and the global order: From the modern state to cosmopolitan governance*. Stanford: Stanford University Press.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hyttén, K. (2016). Globalization, democracy, and social movements. The educational potential of activism. *Educational Philosophy and Theory* 48(10), 981–996.
- Jullien, F. (2014). *Der Weg zum Anderen: Alterität im Zeitalter der Globalisierung*. Wien: Passagen.
- Kauppinen, I. (2015). Towards a theory of transnational academic capitalism. *British Journal of Sociology of Education* 36(2), 336–353.
- Kenway, J. & Fahey, J. (2009). *Globalizing the research imagination*. New York: Routledge.
- Knobloch, P. (2013). Globalisierung als philosophischer Begriff. In B. Fuchs, K. Farokhifar & A. Schütte (Hrsg.), *Ost und West, Himmel und Erde* (S. 85–104). Rheinbach: CMZ-Verlag.
- Koh, A. (2007). Deparochializing education: Globalization, regionalization, and the formation of an ASEAN education space. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(2), 179–195.
- Küppers, A., Pusch, B. & Uyan-Semerci, P. (Hrsg.) (2016). *Bildung in transnationalen Räumen – Education in Transnational Spaces*. Wiesbaden: Springer VS.
- LeGrange, L. & Aikenhead, G. (2017). Rethinking the ‘western tradition’. A response to Enslin and Horsthemke. *Educational Philosophy and Theory* 49(1), 31–37.
- Lévinas, E. (2012). *Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie (Studienausgabe)*. Freiburg i.Br.: Karl Alber.
- Manners, I. (2002). Normative power Europe: A contradiction in terms? *Journal of Common Market Studies* 40(2), 235–258.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2010). *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität*. Zürich: Diaphanes.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Globale Immunität oder: Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums* (2. Aufl.). Zürich-Berlin: Diaphanes.
- Masschelein, J. & Wimmer, M. (1996). *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin, Leuven: Academia, Leuven University Press.
- Massey, D. (1997). Problems with globalisation. *Soundings* 7, 7–12.
- Massey, D. (1999). Imagining globalisation: power-geometries of time-space. In H. Gebhardt & P. Meusburger (Hrsg.), *Power-geometries and the politics of space-time. Hettner-Lectures, Department of Geography, University of Heidelberg* (S. 9–23). Heidelberg: Druckagentur Jürgen-J. Sause.
- Massey, D. (2001). *Space, place, and gender* (3. Aufl.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage.
- Massey, D. (2006). Space, time and political responsibility in the midst of global inequality. *Erdkunde* 60(2), 89–95.
- Matus, C. & Talburt, S. (2015). Producing global citizens for the future: space, discourse and curricular reform. *Compare* 45(2), 226–247.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder: Westview Press.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education* 52, 136–150.
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Melo Neto, J. F. & Pereira da Costa, F. X. (2015). Popular education in solidarity economy. *International Journal of Lifelong Education* 34(1), 47–58.
- Mignolo, W. D. (2000a). *Local histories/Global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. D. (2000b). The many faces of cosmo-polis: Border thinking and critical cosmopolitanism. *Public Culture* 12(3), 721–748.

- Mignolo, W. D. (2003). Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university. *Nepantla: Views from South* 4(1), 97-119.
- Mignolo, W. D. & Tlostanova, M. V. (2006). Theorizing from the borders. Shifting to geo- and body-politics of knowledge. *European Journal of Social Theory* 9(2), 205–221.
- Mignolo, W. D. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.
- Mika, C. & Peters, M. A. (2015). Blind, or keenly self-regarding? The dilemma of western philosophy (editorial). *Educational Philosophy and Theory* 47(11), 1125–1127.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39(4), 469–481.
- Muhr, T. (2013). *Counter-globalization and socialism in the 21st century: The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America*. London: Routledge.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nancy, J.-L. (2003). *Die Erschaffung der Welt oder Die Globalisierung*. Zürich: Diaphanes.
- Nielsen, G. B. (2012). Higher education gone global. Introduction to the special issue. *Learning and Teaching* 5(3), 1–21.
- Papastephanou, M. (2005). Globalisation, globalism and cosmopolitanism as an educational ideal. *Educational Philosophy and Theory* 37(4), 533–551.
- Papastephanou, M. (2011). Walls and laws: Proximity, distance and the doubleness of the border. *Educational Philosophy and Theory* 43(3), 209–224.
- Pashby, K. (2012). Questions for global citizenship. Education in the context of the ‘new imperialism’. For whom, by whom? In V. Andreotti & L. M. Souza (Hrsg.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (S. 9–26). New York: Routledge.
- Peters, M. A. (2011). Editorial: The emergence of the global science system and the promise of openness. *Educational Philosophy and Theory* 43(10), 1013–1019.
- Peters, M. A. (2013). The educational mode of development. *Educational Philosophy and Theory* 45(5), 477–481.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies* 21, 168–178.
- Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalisation of educational policy research. *Globalisation, Societies and Education* 4(2), 193–205.
- Rizvi, F. (2007). Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 7(3), 256–263.
- Robertson, S. L. (2003). WTO/GATS and the global education services industry. *Globalisation, Societies and Education* 1(3), 259–266.
- Robertson, S. L. (2013). Absences and imaginings. Die Produktion von Wissen über Globalisierung und Bildung. In S. L. Robertson, E. Forster & D. Gödl (Hrsg.), *Globalisierung. Wissenspolitik. Bildung* (S. 23–53). Zürich: sphèressay.
- Robinson, F. (1999). *Globalizing care: Ethics, feminist theory, and international relations*. Boulder: Westview Press.
- Said, E. W. (2014). *Orientalismus* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Santos, B. de S. (2003). The Popular University of Social Movements. To educate activists and leaders of social movements, as well as social scientists, scholars and artists concerned with progressive social transformation. Proposal for discussion, second version. <http://www.ces.fe.uc.pt>. Letzter Zugriff: 01. Februar 2017.
- Santos, B. de S. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society* 23, 393–399.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the south. Justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm.
- Sassen, S. (1991). *The global city: New York, London, Tokyo*. Princeton: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2007). *A sociology of globalization*. New York: W. W. Norton.
- Schäfer, A. (2014). *Selbst-Spiegelungen am Anderen. Zur Ambivalenz kultureller Begegnungen in Ladakh*. Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, V. H. & Chuang May, T. J. (2014). Educating global citizens. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 49–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Scott, P. (2016). International higher education and the “neo-liberal turn”. *International Higher Education* 84, 16–17.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Sidhu, R. K. & Dall’Alba, G. (2012). International education and (dis)embodied cosmopolitanisms. *Educational Philosophy and Theory* 44(4), 413–431.
- Simpson, L. (2011). *Dancing on our turtle’s back: Stories of Nishnaabeg re-creation, Resurgence, and a new emergence*. Winnipeg: ARP.

- Sloterdijk, P. (2016). *Im Weltinnenraum des Kapitals. Für eine philosophische Theorie der Globalisierung* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Somerville, M. J. (2010). A place pedagogy for 'global contemporaneity'. *Educational Philosophy and Theory* 42(3), 326–344.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Steffens, G. & Weiß, E. (Hrsg.) (2004). *Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Thrift, N. (1999). Steps to an ecology of place. In D. Massey, J. Allen & P. Sarre (Hrsg.), *Human geography today* (S. 295–322). Cambridge: Polity Press.
- Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative Education* 40(2), 173–198.
- Tikly, L. (2009). Education and the new imperialism. In R. S. Coloma (Hrsg.), *Postcolonial challenges in education* (S. 23–45). New York, NY: Peter Lang.
- Torres, C. A. (2015). Global citizenship and global universities. The age of global interdependence and cosmopolitanism. *European Journal of Education* 50(3), 262–279.
- Trippstad, T. A. (2016). The glocal teacher: The paradox agency of teaching in a glocalised world. *Policy Futures in Education* 14(1), 9–23.
- Trojanow, I. (2015). *Der überflüssige Mensch* (3. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Tuck, E. (2009). Suspending damage: A letter to communities. *Harvard Educational Review* 79, 409–427.
- Tuck, E. & Yang, K. W. (Hrsg.) (2014a). *Youth resistance. Research and theories of change*. New York: Routledge.
- Tuck, E. & Yang, K. W. (2014b). R-Words: Refusing research. In D. Paris & M. T. Winn (Hrsg.), *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities* (S. 223–247). Thousand Oaks: Sage.
- Unbedingte Universitäten (Hrsg.) (2010a). *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich: Diaphanes.
- Unbedingte Universitäten (Hrsg.) (2010b). *Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität*. Zürich: Diaphanes.
- Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Walsh, C. E. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education* 34(1), 9–21.
- Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: Education at Empire's end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wimmer, M. (1988). *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*, Berlin: Reimer.
- Wimmer, M. (2014). Eigenes und Fremdes. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 687–696). Wiesbaden: Springer VS.
- Wright, C. (2012). Postcolonial cosmopolitanisms. Towards a global citizenship education based on 'divisive universalism'. In V. Andreotti & L. M. Souza (Hrsg.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (S. 47–67). New York: Routledge.
- Wulf, C. (2006). *Anthropologie kultureller Vielfalt: interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript.
- Wulf, C. (2014). Transkulturalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 77–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Young, I. M. (2010). Verantwortung und globale Gerechtigkeit. Ein Modell sozialer Verbundenheit. In C. Broszies & H. Hahn (Hrsg.), *Globale Gerechtigkeit. Schlüsseltexte zur Debatte zwischen Partikularismus und Kosmopolitismus* (S. 329–369). Berlin: Suhrkamp.
- Ziai, A. (2012). Post-Development: Fundamentalkritik der „Entwicklung“. *Geographica Helvetica* 67, 133–138.