

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Reportagen im Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht

verfasst von / submitted by

Romana Haslinger, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Deutsch,
UF Geschichte und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Forschungsfrage	5
3.	Global Citizenship Education.....	6
3.1.	Die Vereinten Nationen.....	6
3.2.	Das Konzept Citizenship	9
3.3.	Dekolonialisierung von Wissen, Bildung und Global Citizenship Education.....	14
3.3.1.	Ramón Grosfoguel: Denken und Handeln im Pluriversum.....	16
3.3.2.	Gayatri Chakravorty Spivak: Unerzwungene Neuordnung von Begehren.....	22
3.3.3.	Dekolonialisierung von Global Citizenship Education.....	32
4.	Global Citizenship Education im Deutsch- und Literaturunterricht.....	36
4.1.	Global Citizenship Education als neues Bildungsparadigma für den Deutschunterricht.....	36
4.2.	Politische Literaturdidaktik: Literatur und Politik zusammendenken	38
4.2.1.	Handlungsorientierung Politischer Literaturdidaktik.....	38
4.2.2.	Kritik an der Handlungsorientierung Politischer Bildung.....	41
4.2.3.	Rezeptionsorientierung: Dekonstruktive Lesart, Neuanordnung von Begehren, Prinzip des Verlernens	42
4.2.4.	Rezeptionspragmatik: Literatur als Medium zur kritischen Auseinandersetzung mit Hegemonie	45
4.3.	Leitfaden zur Beurteilung der GCED-Qualität von Reportagen	49
5.	Die literarisch-journalistische Reportage	50
5.1.	Die Zeitschrift „Reportagen“	57
5.2.	Reportage 1: Der globale Handel mit dem Thunfisch	58
5.3.	Reportage 2: Zu Besuch in der Schweiz.....	65
5.4.	Reportage 3: Der Kampf der Frauen im Iran.....	76
6.	Schlussbemerkung.....	83
7.	Literaturverzeichnis.....	86

8.	Abbildungsverzeichnis	89
9.	Anhang	90
9.1.	Tabelle 1: Vanessa Andreottis Unterscheidung zwischen Kritischer und Schwacher Lesart von GCED	90
9.2.	Tabelle 2: Werner Wintersteiners kommentierter Leitfaden zur Beurteilung von GCED-Qualität	93
	Abstract	98

1. Einleitung

Als Bildungsziel hat Global Citizenship Education (GCED), das in den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen (UN) festgelegt ist, weltweit Bedeutung. Die vorliegende Arbeit untersucht, was hinter dem Begriff GCED und seiner kritischen, postkolonialen Ausprägung mit transformativem Anspruch steckt. Darüber hinaus wird das Potenzial von ausgewählten Reportagen für den Deutsch- und Literaturunterricht erörtert, der eine Kritische Lesart von GCED vertritt und in dessen Fokus sowohl die Einführung in hybrides (vernetztes) Denken als auch das Verlernen eines hegemonialen Blicks stehen. Als Untersuchungsmaterial werden Texte aus der gleichnamigen Zeitschrift „Reportagen“ herangezogen. Diese hat ihren redaktionellen Sitz in Bern und erscheint jeden zweiten Monat neu im Taschenbuchformat und digital. Zur Analyse der Reportagen werden Kriterien für das literarisch-journalistische Genre und Werner Wintersteiners kommentierter Leitfaden zur Untersuchung von GCED-Materialien herangezogen.

Eine Kritische Lesart von GCED bezieht Stimmen des Globalen Südens mit ein und steht daher im Deutsch- und Literaturunterricht für die Öffnung eines klassisch traditionell-national gedachten Literaturkanons. Dabei stellt der Einsatz der Reportage, die bislang als wenig beachtetes Genre im Fach Deutsch gilt, bereits an sich eine Erweiterung des traditionellen Kanons dar. Das Potenzial der Reportage liegt vor allem in ihrer sie kennzeichnenden Eigenschaft der Hybridität, denn als hybrides Genre vereint sie literarische und journalistische Merkmale und führt daher mitten in das Spannungsfeld zwischen Fiktionalität und Faktualität (Kapitel 5: „Die literarisch-journalistische Reportage“). Die Reportage weist sowohl einen subjektiven Bezug zum Erzählten auf, da aus der Sicht der Reporterin bzw. des Reporters berichtet wird, erhebt aber gleichzeitig den Anspruch Zahlen, Daten und Fakten aufzunehmen und Verhältnisse abzubilden. Im Unterschied zur Ablehnung der Fiktionalität des Genres stellt Transparenz das wesentliche Merkmal einer gelungenen Reportage dar, da diese nachvollziehbar macht, wie die Geschichte entstanden ist und welche Quellen herangezogen wurden.

Der Einsatz der Reportage im Deutsch- und Literaturunterricht im Sinne eines Genre-Lernens erfordert die kritische Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen Fiktionalität und Faktualität, wofür im Rahmen der Arbeit zwei Lösungswege vorgeschlagen werden, nämlich einerseits die Arbeit mit der dekonstruktiven Lesart, die sich durch das Beschaffen und Dechiffrieren von Informationen sowie deren Übersetzung in Sinnkonstruktionen auszeichnet, und andererseits der intersubjektiv überprüfbare Tatsachenbegriff als Ausgangspunkt, der die Grundlage des Journalismus bildet und der in Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus davon ausgeht, dass Vorgänge in der Welt zutreffend beschrieben, Informationen gesammelt und über

dieselben Sachverhalte identisches Wissen angeeignet werden können. Die Arbeit zeigt anhand der Reportageanalysen (Kapitel 5.2 bis 5.4), wie die Anwendung der dekonstruktiven Lesart und die Ablehnung des radikalen Konstruktivismus einander nicht ausschließen, sondern sinnvoll ergänzen und in weiterer Folge Ziele eines Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterrichts anregen.

Ein kritischer Blick auf das Bildungsziel GCED wird im dritten Kapitel (Kapitel 3: „Global Citizenship Education“) vorgenommen. Ausgehend von der Kritik, welche die Vernachlässigung von Stimmen des Globalen Südens im Diskurs GCED bemerken, wird das Bildungsziel in den Kontext der Dekolonialisierung gestellt (Kapitel 3.3: „Dekolonialisierung von Wissen, Bildung und Global Citizenship Education“ und Kapitel 3.3.3: „Dekolonialisierung von Global Citizenship Education“) und die von den Vereinten Nationen (UN) festgelegten Definitionen genauer untersucht (Kapitel 3.1: „Die Vereinten Nationen“). Eine Herausforderung bei dieser Diskussion stellt das ambivalente Verhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität dar. Dieses zeigt sich besonders deutlich in der Relation zwischen universellen Entwicklungszielen, etwa den Menschenrechten, wie sie die UN für GCED vorgibt, und einer pluralen Gesellschaft, die von diversen Lebensrealitäten und (geo-)politischen wie sozialen und ökonomischen Unterschieden geprägt ist, und sich gleichzeitig durch eine komplexe globale Vernetztheit und Interdependenzen auszeichnet. Daher werden exemplarisch anhand eines kritischen Bezugs zu Lateinamerika, Kasachstan und Niger unterschiedliche Auslegungen, Vorstellungen und die Möglichkeiten der Realisierung des Konzepts Citizenship bzw. Global Citizenship aufgezeigt (Kapitel 3.2: „Das Konzept Citizenship“).

In weiterer Folge wird ein ‚methodologischer Nationalismus‘, der systematisch alle Phänomene von einem nationalen Standpunkt aus betrachtet, infrage gestellt, da dieser für das Ziel der Entwicklung eines neuen globalen Denkrahmens unzureichend ist (Kapitel 4.1: „Global Citizenship Education als neues Bildungs-Paradigma für den Deutschunterricht“). Die Etablierung eines solchen ist als Perspektivenerweiterung zu verstehen. Dabei strebt eine Kritische Lesart von GCED – ebenso wie postkoloniale Theorien – die Überwindung des Eurozentrismus und der von ihm ausgehenden Hegemonie an. Zudem wird im vierten Kapitel (Kapitel 4: „Global Citizenship Education im Deutsch- und Literaturunterricht“) auf die Eigenschaft von Literatur, unterschiedliche Perspektiven in Texten zu verarbeiten und vorzustellen (Kapitel 4.2.4: „Rezeptionspragmatik nach Werner Wintersteiner“), eingegangen. Reportagen aus der gleichnamigen Zeitschrift „Reportagen“ werden daher ausgehend von der Annahme untersucht, mittels Literatur einen Perspektivenwechsel einzuleiten, der – im Sinne von GCED – eine globale und

planetare Sichtweise vermittelt, die ein Verständnis für Interdependenzen und damit hybrides Denken und das Hinterfragen des eigenen hegemonialen Weltbilds anstößt.

Das Forschungsvorhaben wird in den Bereich der politischen Literaturdidaktik eingeordnet (Kapitel 4.2: „Politische Literaturdidaktik: Politik und Literatur zusammendenken“), wofür an ein handlungsorientiertes Kompetenzmodell politischer Bildung angeknüpft wird (Kapitel 4.2.1: „Handlungsorientierung politischer Literaturdidaktik“), das ergänzend zu seinen Stärken auch in kritischer Weise beurteilt wird (Kapitel 4.2.2: „Kritik an der Handlungsorientierung politischer Bildung“). Daneben werden rezeptionsorientierte Ansätze, wie die dekonstruktive Lesart, die Neuordnung von Begehren und das Prinzip des Verlernens (Kapitel 4.2.3: „Rezeptionsorientierung: dekonstruktive Lesart, Neuordnung von Begehren, Prinzip des Verlernens“) vorgestellt, anhand derer hegemoniale Ordnungen kritisch durchleuchtet, gängige Sehgewohnheiten hinterfragt und Grenzen des Sagbaren wie Denkbaren verschoben werden.

Da postkoloniale Ansätze einen bedeutenden Rahmen darstellen, anhand dessen sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersuchen als auch die Reproduktion von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten als Folgen kolonial geprägten Denkens und Handelns erörtern lassen, werden in der in der Arbeit Ansätze von Ramón Grosfoguel und Gayatri Chakravorty Spivak herangezogen (Kapitel 3.3.1: „Ramón Grosfoguel: Denken und Handeln im Pluriversum“ und Kapitel 3.3.2: „Gayatri Chakravorty Spivak: Unerzwungene Neuordnung von Begehren“). Beide setzen sich kritisch mit dem epistemischen Privileg und der davon ausgehenden Gewalt auseinander, die sich auch auf diskursiver Ebene und in der ungleichen materiellen Verteilung von Ressourcen niederschlägt. Grosfoguel und Spivak stellen dekonstruktive Werkzeuge zur Infragestellung hegemonialer Ordnungen, wie (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und (neo-)patriarchaler Strukturen und Systeme bereit, die auch für die Analyse der Reportagen relevant sind.

2. Forschungsfrage

In der vorliegenden Arbeit begründe ich den Einsatz von Reportagen im Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht. Von besonderem Interesse sind für mich einerseits die Kritische Lesart des Bildungsziels GCED und das dahinter liegende Potenzial für das Unterrichtsfach Deutsch, und andererseits die literarisch-journalistischen Merkmale und Qualitäten, die das hybride Genre der Reportage kennzeichnen sowie das Spannungsfeld zwischen Fiktionalität und Faktualität bzw. Literatur und Journalismus, in das es einzubetten ist. Die Arbeit wird zeigen, welches Potenzial das Genre-Lernen der Reportage in Verbindung mit dem intersubjektiv überprüfbaren Tatsachenbegriff und der dekonstruktiven Lesart aufweist und wie dieses zugleich an Ziele eines Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterrichts

anschließt. Im Zentrum des Forschungsvorhabens steht daher die nachfolgende Forschungsfrage:

Inwiefern eignet sich das Genre-Lernen der Reportage zur Einführung in hybrides Denken und zum Verlernen des hegemonialen Blicks im Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht?

3. Global Citizenship Education

Eine knappe Definition von GCED legt Werner Wintersteiner vor, es handele sich um „eine bestimmte Perspektive auf Bildung (global), verbunden mit einer bestimmten Werthaltung (globale Gerechtigkeit) und einem Bildungsziel (global citizens).“¹ Gleichzeitig plädiert Wintersteiner für ein plurales Verständnis des Bildungsziels.² Diese beiden Festlegungen von GCED – einerseits eine ‚bestimmte‘ Perspektive auf Bildung, verbunden mit einer ‚bestimmten‘ Werthaltung und ‚einem‘ Bildungsziel und andererseits die Befürwortung GCED als ‚pluralen‘ Ansatz zu begreifen – verweisen auf das Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität. Das Bildungskonzept GCED ist in diesem Spannungsfeld zu verorten und wirft einige bedeutende Fragen auf: Was ist unter ‚globaler Bildung‘ und ‚globaler Gerechtigkeit‘ zu verstehen? Wer legt diese Definitionen und damit verbundene Werte und Ziele fest? Sollte es hierauf eindeutige Antworten geben, worin liegt die Problematik, aber auch die Stärke einer universellen Bestimmung von GCED? Welche Widersprüche prägen das Bildungskonzept GCED? Inwiefern lassen sich diese mit den postkolonialen Theorien von Ramón Grosfoguel und Gayatri Chakravorty Spivak erläutern, die darüber hinaus Werkzeuge zur Dekolonialisierung und Weiterentwicklung von GCED darstellen? Welche Stärken weist das neue Bildungskonzept auf und worauf ist zu achten, um nicht (neo-)koloniale, (neo-)imperiale und (neo-)patriarchale Strukturen und Systeme zu reproduzieren?

3.1. Die Vereinten Nationen

Ausgehend von gegenwärtigen Krisen und Problemlagen einer vernetzten globalisierten Welt verabschiedeten die Vereinten Nationen im Jahr 2015 die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung.³ Der Bildung wird darin eine fundamentale Rolle zugewiesen, die „am ehesten“

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

² Vgl. ebd., S. 19.

³ Vgl. United Nations Department of Economic and Social Affairs: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, <https://sdgs.un.org/2030agenda> (aufgerufen am 20.04.2023).

imstande sei, die „Kluft zwischen der wachsenden Komplexität globaler Entwicklung und der begrenzten Fähigkeit des Menschen, diese zu bewältigen“⁴, zu schließen. Mit GCED sollen junge Menschen auf eine alternative und nachhaltige Zukunft vorbereitet werden, in der sie eine aktive und verantwortungsbewusste Rolle als Global Citizens bzw. Weltbürger:innen einnehmen. Dazu diene die Vermittlung einer „globalen und planetaren Sichtweise“, die das Verständnis von „wechselseitigen Abhängigkeiten“⁵ fördert.

Als konzeptionelle Begriffe werden Globales Lernen und GCED im englischsprachigen Raum bereits seit den 1970er-Jahren und in Mitteleuropa seit den 1990er-Jahren gebraucht.⁶ Besonders in den letzten Jahren gewann GCED an internationaler Bedeutung. In der 2015 von den Vereinten Nationen festgelegten Agenda formulierten diese „universelle Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals oder SDGs), die alle Mitgliedsstaaten in die Pflicht nehmen, eine tiefgehende Transformation von Wirtschaft, Konsum, Kultur und Politik in Richtung Nachhaltigkeit, Verringerung sozialer Ungleichheit und globale Gerechtigkeit anzustreben.“⁷ Nur so könne ein „menschenwürdiges Leben und die Wahrung der natürlichen Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen gesichert werden.“⁸ Dafür wurden insgesamt 17 Entwicklungsziele⁹ konzipiert und unter dem Nachhaltigkeitsziel 4.7 GCED als zentrale pädagogische Leitlinie festgelegt:

By 2030, ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.¹⁰

In einem von der UNESCO herausgegebenem Themenheft wird das Bildungskonzept GCED wie folgt definiert:

Global citizenship education aims to be transformative, building the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world. Global citizenship education takes ‘a multifaceted approach, employing concepts and methodologies already applied in other

⁴ Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner: Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis. In: Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner (Hg.): Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission 2018, S. 8.

⁵ Wintersteiner 2021, S. 12.

⁶ Vgl. Südwind: Globales Lernen – Global Citizenship Education im Fachunterricht. Ein Rahmenkonzept. Wien 2018, S. 2; https://www.suedwind.at/fileadmin/user_upload/suedwind/Bilden/Global_Learning_Frame-work_2.Auflage_2019_Suedwind.pdf (aufgerufen am 20.04.2023).

⁷ Grobbauer; Wintersteiner 2018, S. 7.

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. United Nations Department of Economic and Social Affairs: The 17 Goals, <https://sdgs.un.org/goals> (aufgerufen am 20.04.2023).

¹⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Education 2030. Inclusive, equitable, and quality education for all. Agenda 2030, <https://www.unesco.at/en/education/education-2030/agenda-2030> (aufgerufen am 20.04.2023).

areas, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding' and aims to advance their common objectives.¹¹

Die Vorgaben beider Definitionen orientieren sich an den Menschenrechten, nachhaltiger Entwicklung und Frieden bzw. einer Friedenskultur. Einerseits lassen diese Grundideen einen äußerst breiten Interpretationsspielraum offen, der sich angesichts politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Hintergründe sowie verschiedener geopolitischer Kontexte unterschiedlich auslegen lässt. Andererseits orientieren sie sich vorwiegend an westlichen Prinzipien und bilden damit ein universelles Verständnis von GCED ab, das die Komplexität einer global vernetzten Welt und Stimmen des Globalen Südens weitestgehend unberücksichtigt lässt.

Das ambivalente Verhältnis zwischen einem breiten Interpretationsspielraum und klaren Vorgaben des Bildungsziels GCED offenbart sich in der Kritik von Abdeljalil Akkari und Kathrine Maleq.

[T]he lack of structure and prioritization of these numerous objectives inhibits educators' ability to understand and pursue the target. Furthermore, the wording of this target implies a universal validity without reflecting the complex reality. Concepts such as citizenship and human rights are interpreted differently according to the political, economic and cultural background. Moreover, depending on geopolitical, conflict and post-conflict contexts, concepts such as "promotion of a culture of peace and non-violence" are unlikely to be addressed in the same way.

Despite UNESCO's recent attempts to make the concept both universally and locally rooted [...], the voices of all stakeholders around the world are not taken into account equally in the GCE debate. As pointed out in several international forums and seminars on GCE: the difficulty resides in the lack of a shared international understanding of the concept.¹²

Zwar gibt die UNESCO vor, Vorschläge und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis für zukunftsweisende Veränderungen aus 'allen' Weltregionen willkommen zu heißen¹³, doch die beiden Autor:innen kritisieren, dass nicht alle Interessensvertreter:innen gleichermaßen in die Debatte um GCED miteinbezogen werden. Mit Bezug auf die Praxis internationaler Foren und Seminare zu dem neuen Bildungskonzept kritisieren sie darüber hinaus das Fehlen eines gemeinsamen internationalen Verständnisses von GCED, das durch geopolitische Unterschiede und verschiedene Vorstellungen von Werten wie Frieden, Gerechtigkeit und Gleichheit erschwert werde, wodurch sich einmal mehr das Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität zeigt.

¹¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO 2015, S. 15.

¹² Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine: Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 5.

¹³ Vgl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2015, S. 14.

3.2. Das Konzept Citizenship

Die traditionelle Interpretation von Citizenship bezieht sich auf Citizens, die innerhalb eines Nationalstaates auf institutioneller Basis oder aufgrund der Übereinkunft von Rechten und Pflichten leben.¹⁴ Dieses System von Citizenship entwickelte sich im Lauf der letzten Jahrhunderte und im Besonderen seit dem Westfälischen Frieden, der 1648 den 30-jährigen Krieg beendete.¹⁵ Citizenship ist keine natürliche Gegebenheit, die allen gleichermaßen zu Teil wird, sondern mit Privilegien verbunden und von unterschiedlichen Dynamiken geprägt, die über Zugehörigkeit, Inklusion und Exklusion entscheiden. Zur Verdeutlichung werden in verkürzter Form exemplarisch drei Perspektiven auf das Konzept Citizenship in Lateinamerika, Kasachstan und Niger vorgestellt.

Lateinamerika

Akkari und Mylene Santiago beziehen sich in ihrem Beitrag „Citizenship, Social Exclusion and Education in Latin America: The Case of Brazil“¹⁶ nicht nur auf den demokratischen Wandel in Brasilien, sondern setzen sich allgemein mit dem Konzept Citizenship in Lateinamerika auseinander. Erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, als lateinamerikanische Länder allmählich ihre Unabhängigkeit erlangten, spielte das Erlangen von Citizenship eine zunehmende Rolle.¹⁷ Durch politische Instabilität und die langandauernden Diktaturen der 1960er- und 1970er-Jahre war der Zugang zu Citizenship äußerst limitiert und fragil.¹⁸ Im Zuge der Dekolonialisierung und von (Re-)Demokratisierungsprozessen erhielt zwar die Mehrheit der Bevölkerung Zugang zu Citizenship, doch Minderheiten indigener und afrikanischer Herkunft wurden und sind weiterhin überwiegend davon ausgeschlossen,¹⁹ weshalb die beiden Autor:innen das Konzept Citizenship in Lateinamerika als einen unvollendeten Prozess beschreiben,²⁰ den sie darüber hinaus durch den Aufstieg autoritärer Regime und konservativ religiöser Bewegungen bedroht sehen.²¹ Ausgehend von der Annahme, dass Bildung, Demokratie und Citizenship miteinander in Verbindung stehen, halten sie fest,

¹⁴ Vgl. Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette: Decolonizing Global Citizenship. An Introduction. In: Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette (Hg.): Decolonizing Global Citizenship Education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers 2015, S. 1.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Akkari, Abdeljalil; Santiago, Mylene: Citizenship, Social Exclusion and Education in Latin America: The Case of Brazil. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 17-30.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 17-18.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 17.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 17-18.

²⁰ Vgl. ebd., S. 27.

²¹ Vgl. ebd., S. 19, 21.

global citizenship education (GCE) programs must include strategies to empower invisible and excluded citizens to become 'emerging' citizens. [...] In this context, GCE needs to be linked to national citizenship education, human rights issues and the fight for social justice. It is also important that it recognizes political, civic, economic, social and cultural rights as indivisible and interdependent.²²

Akkari und Santiago vertreten die Ansicht, dass *national citizenship education* als Voraussetzung für GCED zu sehen ist. Das sei besonders für jene Personen relevant, denen der Zugang zu Citizenship verwehrt wurde und die nach wie vor davon ausgeschlossen sind. Damit heben sie nicht nur die inklusiven Ansprüche, die sie an das Bildungskonzept GCED stellen, hervor, sondern auch dessen politische Dimension. In diesem Zusammenhang sprechen sie sich gegen die Ökonomisierung von Bildung²³ aus und plädieren stattdessen dafür, diese als Werkzeug zur Demokratisierung der Gesellschaft und Entwicklung intellektueller Fähigkeiten zu begreifen. „In this respect, political decolonization and new educational alternatives are necessary to overcome colonial traumas and decolonize minds.“²⁴ Bildung sei neu zu denken und hierfür postkoloniale Theorien und dekoloniale Perspektiven miteinzubeziehen, die den Universalismus und die Hegemonie im globalen Diskurs herausfordern. Schule habe das Potenzial Lernende zu aktiven, verantwortungsvollen und demokratiebewussten (Welt-)Bürger:innen zu erziehen und sie darin zu befähigen, an einer gerechten und egalitären Gesellschaft, in der verschiedene Kulturen und eine Pluralität epistemologischen Wissens koexistieren, mitzuwirken.²⁵

Abschließend führen Akkari und Santiago drei Gründe an, weswegen sie die Umsetzung des von den Vereinten Nationen vorgegebenen Bildungskonzepts von GCED in Lateinamerika anzweifeln. Erstens sei die Demokratisierung weiterhin ein unvollendeter, offener Prozess. Zwar hätten theoretisch alle Lateinamerikaner:innen politische Rechte, doch soziale Exklusion, die durch die neoliberale Globalisierung massiv verstärkt werde, verhindere deren Ausübung.²⁶ Eine Welle rechtsorientierter politischer Parteien erschwere zudem die Aufrechterhaltung von öffentlichen Programmen, deren Ziel die Bekämpfung sozialer Ungleichheiten ist.²⁷ „Consequently, the prospect of peaceful national citizenship, open to the world and to global ecological issues seems remote.“²⁸ Zweitens sei es aufgrund der Trennung von öffentlicher und privater Bildung, die eine geteilte Schulbildung von Kindern aus privilegierten und unterprivilegierten Klassen vorschreibt, schwierig, Bildungsprojekte zu organisieren, die eine Koexistenz fördern.²⁹ Und drittens würden lateinamerikanische Gesellschaften und Schulen ein hohes Ausmaß

²² Ebd., S. 21-22.

²³ Vgl. ebd., S. 23.

²⁴ Ebd.

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Vgl. ebd., S. 27.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. ebd., S. 28.

an urbaner und ländlicher Gewalt erfahren, weshalb die von GCED propagierte Friedenskultur wie eine unerreichbare Utopie erscheine.³⁰

Kasachstan

In „The Construction of Citizenship in Kazakhstan Between the Soviet Era and Globalization“³¹ weisen Akkari, Aitkali Bakitov und Almash Seidikenova auf einen unvollendeten Prozess des Konzepts Citizenship in Kasachstan hin. Durch den Zerfall der Sowjetunion 1990/91 erlangte Kasachstan seine Unabhängigkeit. Seither fand eine Öffnung gegenüber dem Westen statt, während die Verbindungen zu Russland weiterhin aufrecht blieben.³² Der seit Februar 2022 geführte Krieg Russlands gegen die Ukraine führte zu Spannungen in diesem Verhältnis und es wird sich erst zeigen, inwiefern dieser die Beziehungen zwischen diesen beiden Ländern beeinflusst. Die drei Autor:innen halten fest, dass es sich in Kasachstan um einen besonderen Fall des *national identity* und *citizenship building* handelt. Diese fanden zunächst im Kontext der Globalisierung statt und wurden, verglichen mit anderen Orten der Welt, relativ³³ friedlich vollzogen.³⁴ Kasachstan zeichnet sich nicht nur durch seine Multi-Ethnizität aus – seit dem Zerfall der Sowjetunion wird auch die muslimische Religion anerkannt –, auch in der Sprache spiegelt sich die Diversität des Landes wider. Beispielhaft wird an dieser Stelle der sukzessive Wandel des Alphabets für die Nutzung der kasachischen Sprache vom arabischen über das kyrillische zum lateinischen in weniger als einem Jahrhundert angeführt.³⁵ Ebenfalls bezeichnend für die Diversität Kasachstans sei der Trilingualismus mit den Sprachen Russisch, Kasachisch und Englisch.³⁶ Auch Mandarin gewinnt zunehmend an Bedeutung.³⁷ Der Hintergrund für die Stärkung des Trilingualismus wird folgendermaßen zusammengefasst,

[t]oday, the 2011–2020 trilingual educational policy aims to develop fluency in Russian, Kazakh and English as well as promoting other languages [...]. The Kazakh Government's Cultural Project "Trinity of Languages" aims to strengthen Kazakh as the state language, Russian as the language of interethnic communication and English as the language of successful integration into the global economy [...]. This multicultural approach relates to integration and the desire to create a society in which interpersonal and inter-ethnic relations are encouraged as well as the spiritual growth of the nation.³⁸

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Seidikenova, Almash; Akkari, Abdeljalil; Bakitov, Aitkali: The Construction of Citizenship in Kazakhstan Between the Soviet Era and Globalization. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 57-69.

³² Vgl. ebd., S. 63.

³³ Anm.: Zwar erwähnen die beiden Autor:innen tieferliegende Spannungen, gehen aber nicht näher auf diese ein. (Vgl. ebd.)

³⁴ Vgl. ebd., S. 62-63.

³⁵ Vgl. ebd., S. 63.

³⁶ Vgl. ebd., S. 67.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Ebd., S. 65.

Trotzdem würden Spannungen zwischen den Sprachen im Bildungswesen bestehen, zwar könne theoretisch zwischen unterschiedlichen Programmen auf Kasachisch, Russisch und Englisch gewählt werden, doch der Anteil hänge von der ethnischen Komposition der jeweiligen Region ab.³⁹ Daher dominiere im Norden des Landes die russische und im Süden die kasachische Sprache.⁴⁰ Die Toleranz gegenüber dem Gebrauch verschiedener Sprachen führt unter anderem dazu, dass sich Russischsprechende Russland näher fühlen als Kasachstan und Kasachisch tendenziell weniger sprechen, während umgekehrt Kasachen einen kompetenten Sprachgebrauch mit dem Russischen aufweisen.⁴¹

Aufgrund der jungen Geschichte des Landes und den rapiden Veränderungen könne nicht von einem vollendeten Citizenship Prozess gesprochen werden.⁴² Außerdem zeigt das Beispiel, dass über die gemeinsame Sprache zwar ein Gefühl von Zugehörigkeit hergestellt wird, damit gleichzeitig aber auch Exklusionstendenzen einhergehen. Jedoch würde Kasachstans trilinguale Politik neue Perspektiven für GCED eröffnen⁴³, denn sie liefert Impulse die „epistemische Basis des Denkens in Kategorien von Nationalliteratur und der einen und einzigen Staatssprache“⁴⁴ zu hinterfragen, die, wie Wintersteiner kritisch im Zusammenhang mit der Deutschdidaktik und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit bemerkt, nur selten infrage gestellt wird.⁴⁵

Niger

In „Citizenship Education in Niger: Challenges and Perspectives“⁴⁶ erläutert Moussa Mohamed Sagayar die Relevanz von Citizenship Education. Diese sei eine bedeutende Voraussetzung für Frieden und Stabilität in dem Land, das 1960 seine Unabhängigkeit erlangte.⁴⁷ Auf die Dekolonialisierung folgte eine Reihe autoritärer Regime, bis ein langwieriger und komplizierter Prozess der Demokratisierung einsetzte.⁴⁸ Frieden und Stabilität würden von dschihadistischen Terrorgruppen⁴⁹ und aktuell von Putschisten bedroht, die die demokratische Regierung in Niger am 26. Juli 2023 absetzten.

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. ebd., S. 67.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Wintersteiner 2021, S. 17.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Sagayar, Mohamed Moussa: Citizenship Education in Niger. Challenges and Perspectives. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 89-98.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 97.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 91.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 95-97.

Sagayar ist der Ansicht, dass Lernende darin unterstützt werden müssen, sich zu aktiven und verantwortungsbewussten Citizens zu entwickeln, die sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind und aktiv zur Bildung friedlicher Gesellschaften beitragen.⁵⁰ Auf diese Weise soll auch der Radikalisierung in (Terror-)Gruppen entgegengewirkt werden.⁵¹ Angesichts ethnischer Spannungen im multi-ethnischen Niger – Hausa, Djerma, Tuareg, Peulh, Kanuri, Gourmantché, Arab und Tubu zählen zu den Hauptgruppen –, wo über zwanzig verschiedene Sprachen gesprochen werden, sei Citizenship Education zur Stärkung nationaler Einigkeit und demokratischer Strukturen äußerst wichtig.⁵² „Today, with the advent of political parties and a degree of individual freedom due to democracy, people are beginning to understand the role of freedom of expression and participation in the development of Niger.“⁵³ Hierfür müsse gezielt auch das Problem des Analphabetismus angegangen werden, da die hohe Analphabetenrate ein Hindernis für die Entwicklung demokratischer Strukturen darstelle.⁵⁴

Die Implementierung von Citizenship Education durch Kräfte von ‚außen‘ lehnt Sagayar ab und vertritt die Ansicht, dass dieses nur dann Erfolg haben könne, wenn es lokale Interessensvertreter und die Schulen des Koran miteinbezieht.⁵⁵ „In the field of education, many criticized the imposition and transposition of exogenous educational practices that are neither contextually nor culturally appropriate to the local context.“⁵⁶ GCED hat sich dieser Problematik zu stellen, um nicht hegemoniale, (neo-)koloniale und (neo-)imperiale Strukturen und System zu perpetuieren.

Als Ausblick für das Bildungskonzept GCED in Niger hält Sagayar folgende Punkte fest.

On the national level, citizenship education programs need to build on the skills and competences, which support participatory democracy. In addition, the only way to promote deliberative democracy in Niger is through quality education and a sustained fight against illiteracy. On the global level, citizenship education must aim to build peace and coexistence in a context of ethnic tensions exacerbated by environmental pressures and climate change. [...]

If global citizenship education [...] is to be successfully implemented in Niger, it must avoid being perceived as an exogenous concept and an external intrusion, it must involve local stakeholders and Qur’anic schools. Thereby promoting values of peace in citizenship and religious education.⁵⁷

Die Problematik eines Verständnisses von GCED, das sich entlang eines universalistischen Prinzips ausrichtet, wird an dieser Stelle deutlich. Ein solches riskiert westliche Werte in Staaten des Globalen Südens ‚von außen‘ implementieren zu wollen, sei es aus politisch-wirtschaftlichem Interesse oder aufgrund eines wohlwollenden Antriebs. Dabei bleiben lokale, regionale

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 96.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Vgl. ebd., S. 91-92.

⁵³ Ebd., S. 91.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 95, 97.

⁵⁶ Ebd., S. 95.

⁵⁷ Ebd., S. 97.

wie nationale Unterschiede als auch jene auf globaler Ebene unberücksichtigt. GCED als universalistisches Bildungskonzept zu begreifen, begünstigt die Fortsetzung hegemonialer Verhältnisse, wobei die westliche Orientierung an Bildungs- und Wissenskonzepten als das anzustrebende und überlegene Ideal gezeichnet wird, dem sich der Globale Süden unterzuordnen hat. In weiterer Folge wird diesem untersagt und verunmöglicht, eigene Vorstellungen von GCED, Citizenship, Demokratie, Stabilität und einer Friedenskultur zu entwickeln.

Zwischenfazit

Durch das selektive Heranziehen der drei Aufsätze, die sich kritisch mit dem Bildungsziel GCED und dem Konzept Citizenship auseinandersetzen, werden die Komplexität und die Diversität einer global vernetzten Welt sowie unterschiedliche Perspektiven vorgeführt, die die Relevanz der Infragestellung eines universalistischen Prinzips des Bildungsprogramms in den Vordergrund rücken. Es wurde gezeigt, wie unterschiedlich das Konzept Citizenship, abhängig von historischen und gegenwärtigen Entwicklungen des jeweiligen Landes und der geopolitischen Lage, interpretiert und in den Kontext von Bildung gestellt wird. Die Länderbeispiele verdeutlichen die Problematik der Auffassung von ‚global‘ als ‚für alle in gleicher Weise gültig‘. Der vielschichtige Diskurs zur Umsetzung des Bildungskonzepts GCED verdeutlicht die Relevanz, dieses als offenen, pluralen und damit auch inklusiven Ansatz zu begreifen. Um jedoch dem Anspruch der Inklusion gerecht zu werden, ist eine „Neukonzeption des Citizenship-Begriffs für Global Citizenship“ erforderlich, um „Exklusionstendenzen auf konzeptioneller Weise zu begegnen und die Utopie einer tatsächlichen Global Citizenship – als Leitidee – ernsthaft in Lehre und Unterricht aufgreifen und diskutieren zu können.“⁵⁸

3.3. Dekolonialisierung von Wissen, Bildung und Global Citizenship Education

Eine global vernetzte Gesellschaft mit gemeinsamen Herausforderungen wie dem Klimawandel benötigt die Kooperation über nationale Grenzen hinweg, um gegenwärtige Krisen und Problemlagen ausreichend zu verstehen und angemessene Zukunftskonzepte zu entwickeln. Dafür braucht es eine „transdisziplinäre, vernetzte Herangehensweise“ sowie „fächer- und disziplinenübergreifende Bildungskonzepte“⁵⁹. Im Hinblick auf die Wissensproduktion bieten postkoloniale Theorien neue Perspektiven, da sie die Hegemonie des Wissens und des Globalen Nordens radikal in Frage stellen. Weiterführend stößt das Konzept der Hybridität die Dezentrierung einer binären Logik, wie beispielsweise des Globalen Nordens und des Globalen Südens sowie

⁵⁸ Grobbauer; Wintersteiner 2018, S. 11.

⁵⁹ Ebd., S. 9.

des ‚Wir‘ und der ‚Anderen‘ als auch die Öffnung hin zu einem multiplen Verständnis an. Durch die Dekonstruktion binärer Kategorisierungen werden dominante Ordnungen verschoben.⁶⁰ Eine transdisziplinäre Ausrichtung von Wissen, Bildung und GCED setzt sich kritisch mit dem Prinzip der Universalität auseinander und schließt diverse unterschiedliche Perspektiven mit ein.

Untersuchungsgegenstand postkolonialer Theorien ist die Kontextualisierung der Produktion von Wissen, wovon eines der „Hauptanliegen postkolonialer Pädagogik“ abzuleiten ist, und zwar die „Dezentrierung der eurozentrischen Wissensordnung und damit die Infragestellung angenommenen universalen Wissens.“⁶¹ Demzufolge ist aus postkolonialer Perspektive eine „Aufgabe der pädagogischen Arbeit [...], stets auf die Kontextualisierung und auf die Positionierung des Wissens zu verweisen und damit das eigene Wissen als kontextualisiert zu behandeln.“⁶² In den Fokus rücken daher die „sozialen Strukturen, in denen dieses Wissen produziert wird.“⁶³ Mit Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität ist darüber hinaus zu erörtern, wann universelle Gültigkeit sinnvoll oder sogar erforderlich ist, besonders dann, wenn eine global vernetzte Welt den Ausgangspunkt bildet. Das wirft die bedeutende Frage auf, ob die im Konzept GCED verankerten Menschenrechte aufgrund ihres eurozentrischen Kontextes und ihrem universellen Anspruch abzulehnen sind?

Wintersteiner etwa vereint in seiner Definition von Global Citizenship die „universellen Menschenrechte und das Weltbürgertum.“⁶⁴ Ursula Maurič und Josefine Scherling ergänzen, dass „mit dem Begriff Global Citizenship [...] auch der Anspruch auf universelle Geltung einher[geht], der kritisch reflektiert werden sollte, um GCED nicht als Werkzeug eines neuen Imperialismus zu instrumentalisieren.“⁶⁵ Die bedeutsame Rolle, die „postkoloniale Perspektiven“ spielen, ist ihr „Fokus auf Selbstreflexivität“ und eine „selbstkritische Haltung“⁶⁶, denn eine Geschichte von Weltbürgerschaft bedeute zugleich auch eine geteilte Geschichte innerhalb gewalttätiger (post-)kolonialer Beziehungen, die eine kritische Bearbeitung von GCED berücksichtigt.⁶⁷ Eine kosmopolitische Sichtweise und der „Weg zu weltbürgerlicher

⁶⁰ Vgl. Baquero Torres, Patricia: Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Karentzos, Alexandra; Reuter, Julia (Hg.): Schlüsselwerke des Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 322.

⁶¹ Ebd., S. 321.

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Grobbbauer; Wintersteiner 2018, S. 9.

⁶⁵ Maurič, Ursula; Scherling, Josefine: Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In: Grobbbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner (Hg.): Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission 2018, S. 11.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Vgl. ebd.

Verantwortung“⁶⁸ sind besonders im Hinblick auf re-nationalisierende Tendenzen und Entwicklungen sowie national geprägte Denkmuster relevant.

Das Einbeziehen postkolonialer Perspektiven in den Diskurs um Wissen, Bildung und GCED hat zur Folge, sich den Konsequenzen eines (Neo-)Kolonialismus, (Neo-)Imperialismus und (neo-)patriarchalen Strukturen und Systemen zu stellen sowie die eigene Position in der Weltgesellschaft zu hinterfragen. Im Folgenden werden zwei postkoloniale Theorien vorgestellt, die sich kritisch mit der Dekolonialisierung von Wissen und Bildung auseinandersetzen und aus denen im weiteren Verlauf Schlüsse für die Dekolonialisierung des Bildungskonzepts GCED gezogen werden.

3.3.1. Ramón Grosfoguel: Denken und Handeln im Pluriversum

Untersuchungsgegenstände von Grosfoguels Dekonstruktion sind die Hegemonie eurozentrischen Wissens und die dominanten Wissensstrukturen des Globalen Nordens. Die Durchsetzung gegenüber anderen Wissensformen und -strukturen verortet er im ‚modernen/kolonialen‘ Kontext⁶⁹ und bezeichnet dieses Ungleichheitsverhältnis als ‚globale epistemische Hierarchie im Welt-System‘⁷⁰ bzw. ‚modernes/koloniales kapitalistisches/patriarchales westlich-zentriertes/christlich-zentriertes Welt-System‘⁷¹. Dominanz hätten diese gewaltvoll mittels ‚epistemischen Rassismus‘ und ‚epistemischen Sexismus‘⁷² erlangt, weshalb er diesen Wissensformen ablehnend gegenübersteht und für eine Dekolonialisierung von Wissen und Bildung plädiert. Konkret bezieht sich Grosfoguel in seiner Kritik auf die Hegemonie eines Wissenskanons in den Geistes- und Sozialwissenschaften verwestlichter Universitäten und nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf den portugiesischen Sozialwissenschaftler Boaventura de Sousa Santos. Diesem zufolge sei eine Sozialtheorie⁷³ entwickelt worden, die vor allem die Erfahrungen und die Geschichten von Männern aus fünf westeuropäischen Ländern – Italien, Frankreich, England, Deutschland und die Vereinigten Staaten – in den Blick nimmt.⁷⁴ Daraus ging das Wissen der Aufklärung mit universellem Anspruch hervor, das aber besonders vor dem

⁶⁸ Groebbauer; Wintersteiner 2018, S. 8.

⁶⁹ Vgl. Grosfoguel, Ramón: The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge Jg. 11 (2013), H. 1, S. 74.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 84.

⁷¹ Vgl. ebd.

⁷² Vgl. ebd., S. 86.

⁷³ Vgl. Sousa Santos, Boaventura: Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide. New York: Routledge 2014.

⁷⁴ Grosfoguel, Ramón: The Dilemmas of Ethnic Studies in the United States: Between Liberal Multiculturalism, Identity Politics, Disciplinary Colonization, and Decolonial Epistemologies. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, Jg. 10 (2012), H. 1, S. 84.

Hintergrund anzuzweifeln sei, dass diese fünf Länder lediglich zwölf Prozent der Weltbevölkerung abbilden würden, denen 88 Prozent gegenüberstünden, die keinen nennenswerten Einfluss auf den dominanten westeuropäischen Wissenskanon ausgeübt hätten.⁷⁵ „This structure throws away the social experience of most humanity“, lautet daher Grosfoguels Kritik.⁷⁶

Den hegemonialen eurozentrischen Wissensstrukturen schreibt Grosfoguel die Eigenschaft des ‚Provinziellen‘⁷⁷ zu, die sich hinter dem Diskurs der Universalität verberge.⁷⁸ Die Bezeichnung ‚provinziell‘ bringt zum Ausdruck, dass trotz der räumlichen (aus fünf Ländern kommend) und zeitlichen (seit der Moderne/Aufklärung) Beschränkung eurozentrisches Wissen den Status des Universellen erlangte. Damit eng in Verbindung stünden das „epistemische Privileg“ und die „epistemische Inferiorität“, wobei der Globale Norden und verwestlichte Universitäten dieses Privileg innehätten („*superior knowledge*“) und die Inferiorität das Wissen des Globalen Südens markiere, da es jenem des Westens untergeordnet sei („*subalternized/inferiorized knowledge*“).⁷⁹

Grosfoguel hält fest, dass vom eurozentrischen Wissenskanon nicht nur das Wissen und die Wissensstrukturen des Globalen Südens ausgeschlossen sind, sondern auch jenes und jene von Frauen, die unter anderem bis ins 20. Jahrhundert hinein systematisch vom Zugang zu Wissen und Universitäten sowie deren Wissensproduktion ausgeschlossen wurden.

In Westernized universities, the knowledge produced by other epistemologies, cosmologies, and world views arising from other world-regions with diverse time/space dimensions and characterized by different geopolitics and body-politics of knowledge are considered “inferior” in relation to the “superior” knowledge produced by the few Western men of five countries that compose the canon of thought in the Humanities and the Social Sciences. The knowledge produced from the social/historical experiences and world views of the Global South, also known as “non-Western,” are considered inferior and not part of the canon of thought. Moreover, knowledge produced by women (Western or non-Western) are also regarded as inferior and outcast from the canon of thought. The foundational structures of knowledge of the Westernized university are simultaneously epistemically racist and sexist.⁸⁰

Die Hegemonie des Globalen Nordens, die auf ein ‚modernes/koloniales kapitalistisches/patriarchales westlich-zentriertes/christlich-zentriertes Weltsystem‘ zurückzuführen ist, sei Grosfoguel zufolge, der an dieser Stelle Bezug auf Enrique Dussels historisch-philosophische Ausführungen nimmt, die Konsequenz von vier Genoziden/Epistemiziden des Langen 16. Jahrhunderts: der Durchsetzung der Kartesianischen Philosophie, maßgeblich von René Descartes beeinflusst, der Eroberung von Al-Andalus (Genozid/Epistemizid gegen Muslim:innen sowie Jüdinnen und Juden), der Eroberung Amerikas in Verbindung mit jener von Al-Andalus

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Vgl. Grosfoguel 2012, S. 83.

Vgl. auch Grosfoguel 2013, S. 74.

⁷⁸ Vgl. ebd.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 74-75.

⁸⁰ Ebd., S. 75.

(Genozid/Epistemizid gegen Indigene, Afrikaner:innen und zum Christentum konvertierte Muslim:innen und Jüd:innen) und der Unterwerfung von indo-europäischen Frauen, die der Hexerei bezichtigt und daher verfolgt, verbrannt und ermordet wurden (Genozid/Epistemizid gegen Frauen).⁸¹ Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht auf alle vier Punkte näher eingegangen werden, die Kritik an der Kartesianischen Philosophie wird aber genauer in den Blick genommen, da sie aufschlussreiche Impulse zur Hinterfragung des Prinzips der Universalität bietet.

Postkoloniale Kritik an der Kartesianischen Philosophie

Die Kartesianische Philosophie beeinflusste Grosfoguels Ausführungen zufolge nachhaltig das Wissen des Globalen Nordens, die Wissensstrukturen verwestlichter Universitäten und der Geistes- und Sozialwissenschaften. Diese betrachte das Denken und den Geist (*mind*) – und damit auch die Produktion von Wissen – als einen Vorgang, der getrennt vom Körper vollzogen wird.⁸² Auf dieser Logik aufbauend, die eine Trennung zwischen Subjekt und Objekt vornimmt, lässt sich dem Denken und Geist Hervorgebrachten der Status des Objektiven bzw. der Neutralität zuschreiben.⁸³ Descartes berühmter Grundsatz, *cogito ergo sum* („Ich denke, also bin ich“), beschreibt diese Logik in komprimierter Form.⁸⁴ Grosfoguels dekonstruktivem Ansatz nach avanciert hier das ‚Ich‘ zu einem Äquivalent Gottes. „The new foundation of knowledge produced by Cartesianism is not anymore the Christian God but this new ‘I.’”⁸⁵ Dem hervorgebrachten Wissen diese neuen ‚Ichs‘ werde eine von Raum und Zeit losgelöste Universalität zugesprochen.⁸⁶

Daran anschließend dekonstruiert Grosfoguel die beiden Hauptargumente von Descartes, den ontologischen und den epistemologischen Ansatz. Dem ontologischen Ansatz zufolge wird der Geist als vom Körper unabhängige Einheit betrachtet. Dieser Logik entsprechend könne Descartes behaupten, „that the mind is similar to the Christian God, [...] undetermined by anything terrestrial and that it can produce a knowledge equivalent to a God-Eye view. The *universality* here is equal to Christian God’s universality”⁸⁷. Doch was passiert, wenn der menschliche Geist als vom Körper nicht trennbare Einheit betrachtet wird? Die zuvor angenommene Universalität wird dadurch radikal infrage gestellt und die Annahme, das menschliche ‚Ich‘ könne universelles, objektiv gültiges, neutrales und dem ‚christlichen Gott‘ gleichwertiges

⁸¹ Vgl. ebd., S. 75-86.

⁸² Vgl. ebd., S. 75.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 77.

⁸⁵ Ebd., S. 75.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 76.

⁸⁷ Ebd.

Wissen produzieren, in Zweifel gezogen. „Without ontological dualism, the mind would be located in a body, would be similar in substance to the body and thus, conditioned by the body. [...] [K]nowledge is produced from a particular space in the world and, thus, there is no unsituated knowledge production.”⁸⁸ Demzufolge sind Wissen und Wissensproduktion nicht losgelöst, sondern bestimmt durch Raum und Zeit. An dieser Stelle sei ausdrücklich daran erinnert, dass Grosfoguel das Wissen und die Wissensstrukturen der Geistes- und Sozialwissenschaften in den Blick nimmt und für die Wissensproduktion in anderen Disziplinen, etwa der Mathematik oder den Naturwissenschaften, andere Kriterien gelten.

Descartes epistemologischem Ansatz zufolge könne das ‚Ich‘ Gewissheit über das von ihm produzierte Wissen über die Methode des Solipsismus, den internen Monolog des Subjekts mit sich selbst, erlangen.⁸⁹ Doch was passiert, wenn das menschliche Subjekt Wissen im Dialog hervorbringt? Die Annahme, ein ‚Ich‘ würde Gewissheit über das Wissen, unabhängig von anderen Menschen, sozialen Beziehungen, historischen und kulturellen Einflüssen als auch isoliert von seiner Umwelt erlangen, zerfällt.⁹⁰ „Without epistemic solipsism, the ‘I’ would be located in particular social relations, in particular social/historical contexts and, thus, there is no *monological, unsituated and asocial* knowledge production.”⁹¹ Davon leitet Grosfoguel den Grundsatz ab, dass das Zustandekommen von Wissen in isolierter Form ein Mythos sei.⁹²

Die Auseinandersetzung mit der Kartesianischen Philosophie begründet Grosfoguel mit ihrer Aktualität, da sie nach etwa 370 Jahren nach wie vor bedeutenden Einfluss auf das Wissen und die Wissensproduktion ausübe. Erstens würden die Kriterien einer solchen für die Gültigkeit von Wissen innerhalb des Systems der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie verwestlichter Universitäten nach wie vor maßgebend sein.⁹³ Zweitens trage die Kartesianische Philosophie mit ihrer Trennung zwischen Subjekt-Objekt, dem Verständnis von ‚Objektivität‘ als ‚Neutralität‘ und der Annahme eines Ichs, das unvoreingenommen wertfreies Wissen, unabhängig von Körper, Raum und Zeit, mithilfe des inneren Monologs und ohne Verbindung zur Außenwelt und anderen Menschen produziert, maßgeblich zur Hegemonie des Wissens bei.⁹⁴ Damit verstärke sie das Ungleichheitsverhältnis zwischen über- und untergeordnetem Wissen, zwischen dem Wissen des Globalen Nordens und dem des Globalen Südens sowie dem Wissen von Männern gegenüber jenem von Frauen. Und drittens propagiere die Kartesianische Philosophie

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Ebd.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Vgl. ebd.

⁹⁴ Vgl. ebd.

anhand ihres ontologischen und epistemologischen Ansatzes die Universalität von Wissen, die andere, alternative Wissensformen ausschließt.⁹⁵

Denken und Handeln im Pluriversum als Gegenvorschlag zum Prinzip der Universalität

Zur Unterbrechung der hegemonialen Ordnung des Wissens bzw. der ‚globalen epistemischen Hierarchie im Welt-System‘ und dem Prinzip der Universalität schlägt Grosfoguel das Denken und Handeln im Pluriversum – im Unterschied zum Universum – vor. Während Grosfoguel zufolge das universalistische Prinzip dem Grundsatz „one defines for the rest“ folgt, legt er als Leitlinie des pluriversalistischen Prinzips „many defines for the many“ fest. Das pluriversalistische Prinzip berücksichtige ihm zufolge eine epistemische Diversität, die ein ‚Pluriversum von Lösungen‘ (*pluriverse of solutions*) unterstützt.⁹⁶ „It rejects a universality of solutions where one defines for the rest what ‘the solution’ is.“⁹⁷ Grosfoguel bezieht sich mit seinen Ausführungen zum Pluriversum auf Enrique Dussels Philosophie der ‚Transmoderne‘, den Vorschlag eines dekolonialen globalen Projekts und zitiert diesen dahingehend:

When I [Dussel] speak of *Trans-modernity*, I am referring to a global project that seeks to transcend European or North American Modernity. It is a project that is not post-modern, since post-Modernity is a still-in-complete critique of Modernity by European and North America. Instead, *Trans-Modernity* is a task that is, in my case, expressed philosophically, whose point of departure is that which has been *discarded, de-valued* and judged *useless* among global cultures, including colonized or peripheral philosophies[.]⁹⁸

Die Philosophie der Transmoderne strebt nach der Überwindung von Wissensformen, die im Kontext der Moderne und der Postmoderne entstanden sind. „‘Trans-modernity‘ points toward all of those aspects that are situated ‘beyond’ (and also ‘prior to’) the structures valorized by modern European/North American culture, and which are present in the great non-European cultures and have begun to move toward a *pluriversal* utopia.“⁹⁹ Demzufolge suchen Dussel und Grosfoguel nach reinen, nicht-westlichen Wissensformen, die jenseits bzw. vor modernen/postmodernen westlichen/eurozentrischen Wissenssystemen liegen.

„Ethnic Studies, Women Studies, Queer Studies etc.“¹⁰⁰, die in verwestlichten Universitäten begründet wurden, würden laut Grosfoguel die Hegemonie des Wissens – und damit das universalistische Prinzip als auch das epistemische Privileg – unterwandern. Darüber hinaus würden sie zur Dekolonialisierung der Geistes- und Sozialwissenschaften – im Sinne eines

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 88.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Dussel, Enrique D.: Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. In: TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World Jg. 1 (2012), H. 3, S. 43.

¹⁰⁰ Grosfoguel 2012, S. 84.

Pluriversums – beitragen und dem Prinzip epistemischer Diversität folgen.¹⁰¹ Zur Verdeutlichung der Forderung epistemischer Diversität bezieht sich Grosfoguel auf die Ideen Demokratie, Menschenrechte, Frauenemanzipation und Wirtschaft und kritisiert, „[i]n Eurocentric modernity, the West kidnapped and monopolized the definition of Democracy, Human Rights, Women liberation, Economy etc.“¹⁰² Unter der Einhaltung epistemischer Diversität verlangt er eine Neudefinition für diese Ansätze und bezieht sich erneut auf Dussels Philosophie der Transmoderne. „Transmodernity implies redefining these elements in different directions according to the epistemic diversity of the world towards a pluriverse of meaning and a pluriversal world.“¹⁰³ Die von den Vereinten Nationen für GCED festgelegten Werte und die Orientierung an den Menschenrechten, der Demokratie, Frieden und Sicherheit werden als universelle Werte, losgelöst von Raum und Zeit, für eine gerechte globale Welt ausgegeben. Die damit eng in Verbindung stehenden eurozentrisch-geprägten Wertvorstellungen werden dabei weitestgehend unhinterfragt übernommen. Eine kritische Auseinandersetzung und deren Einbettung in Raum und Zeit finden nicht statt. Als Konsequenz äußern sich kritische Stimmen zur Hegemonie des Diskurses des Bildungskonzepts GCED und fordern, bei gleichzeitiger Infragestellung des Prinzips der Universalität, dessen Dekolonialisierung. Gleichzeitig warnen sie vor der Perpetuierung eines (neo-)kolonialen, (neo-)imperialen und (neo-)patriarchalen Systems, das die eigenständige Entwicklung von Vorstellungen postkolonialer Staaten, etwa zur Umsetzung von GCED, aber auch den Werten Demokratie, Frieden und Sicherheit, verhindere.

Im Kapitel „3.2. Das Konzept Citizenship“ wurden exemplarisch unterschiedliche Vorstellungen von GCED aus der Perspektive Lateinamerikas, Kasachstans und Nigers aufgezeigt, die – gegen die Logik der Kartesischen Philosophie und für die Dekonstruktion des ontologischen Ansatzes von Grosfoguel sprechend – zweifellos an Raum und Zeit gebunden sind. Die in der Arbeit vertretene Position beabsichtigt nicht, die mit GCED in Verbindung stehenden Werte wie Demokratie, Frieden, Sicherheit und die Achtung der Menschenrechte abzulehnen, weil sie europäischen Ursprungs und westliche geprägt sind. Vielmehr besteht die Relevanz der Diskussion um GCED darin, sie im Hinblick auf die Hegemonie des Globalen Nordens, die eng mit der Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus verflochten ist, kritisch zu untersuchen, um einen nachhaltigen Perspektivenwechsel zur Unterbrechung dieses ungleichen Herrschaftsverhältnisses einzuleiten und aktiv an der gerechten Verteilung von Rechten und Ressourcen mitzuwirken. In Anlehnung an Grosfoguels Kritik an der Monopolisierung von Wirtschaft

¹⁰¹ Vgl. ebd.

¹⁰² Grosfoguel 2013, S. 88.

¹⁰³ Ebd.

seitens des Globalen Nordens wird gleichfalls die Überzeugung vertreten, dass Kapitalismuskritik im Hinblick auf globale Herausforderungen notwendig ist und es ein radikales Umdenken braucht, da die kapitalistische Marktlogik und die Begrenztheit von Ressourcen – und mit ihr die gerechte Verteilung – nicht miteinander vereinbar sind.

Die Trennung der Sprecher:innenpositionen in Subjekt und Objekt ist dahingehend aufzulösen, dass nicht ‚für‘ und ‚über‘, sondern ‚miteinander‘ – von Subjekt zu Subjekt – gesprochen werde. Auf diese Weise könne Grosfoguel zufolge mit dem vorherrschenden universalistischen Prinzip gebrochen und ein pluriversalistisches realisiert werden. Mit dem Denken und Handeln im Pluriversum ließe sich die Vorstellung eines einzigen ‚richtigen‘ Lösungswegs verabschieden. Darüber hinaus ist der Dialog kennzeichnend für demokratische Gesellschaften, jedoch ist angesichts des dringenden ökologischen Handlungsbedarfs und des Ausmaßes globaler Ungleichheit auch zu fragen, wie effektiv ein Dialog zwischen einzelnen Personen sein kann.

Die Ansätze von Grosfoguel liefern einen aufschlussreichen Beitrag zum Verständnis der Hegemonie eurozentrischen Wissens und ihrer Verkettung mit dem Kolonialismus, dem Imperialismus und patriarchalen Strukturen und Systemen und damit auch für die Ziele eines Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterrichts, der das Verlernen eines hegemonialen Blicks und die Einführung in hybrides Denken anstrebt. Die Gegenüberstellung des Denkens und Handelns im Pluriversum, im Unterschied zum Universum, verdeutlicht auf eindrückliche Weise den Unterschied zwischen dem universalistischen und pluriversalistischen Prinzip. Letzteres steht für die Berücksichtigung epistemischer Diversität, die ein Pluriversum von Lösungen unterstützt und die Relevanz des Dialogs hervorhebt. Die Idee der Transmoderne, welche das Wissen der Moderne und der Postmoderne aufgrund ihres Eurozentrismus ablehnt, wird jedoch den inklusiven Ansprüchen, die an GCED gestellt werden, nicht gerecht und daher in der vorliegenden Arbeit nicht vertreten.

3.3.2. Gayatri Chakravorty Spivak: Unerzwungene Neuordnung von Begehren

Im Unterschied zu Vertretern der Lateinamerikanistik, wie etwa Grosfoguel, de Sousa Santos und Dussel, lehnt Spivak die Schriften und das Wissen der europäischen Aufklärung kategorisch nicht ab. Von postkolonialen Theoretiker:innen wird sie dafür kritisiert, westliche Theorien heranzuziehen, um das kulturelle, soziale und wirtschaftliche Erbe des Kolonialismus kritisch zu durchleuchten. Dieser Kritik begegnet sie mit der Überzeugung, „dass die Idee einer durch das Erbe der europäischen Aufklärung unkontaminierten indigenen Theorie an sich

problematisch ist.“¹⁰⁴ Kolonisatoren und Kolonisierte seien durch eine unvermeidliche Komplizenschaft miteinander verbunden und der Kolonialismus in die Geschichte eingeschrieben.¹⁰⁵ Es sei daher nicht möglich, sich aus „Nostalgie für verlorene Ursprünge“¹⁰⁶ in einen präkolonialen, präorientalistischen Diskurs zurückzuziehen.¹⁰⁷ „Westliche Theorien können nicht einfach abgelehnt werden, da sie auch das konzeptionelle Werkzeug für eine Infragestellung der Grundlagen des westlichen Imperialismus bereitstellen.“¹⁰⁸ Spivak plädiert deshalb dafür, die Aufklärungsideale, zu dessen wichtigsten Vermächtnissen sie den ‚Zweifel‘¹⁰⁹ zählt, ‚von unten‘ zu gebrauchen.¹¹⁰

Spivak setzt sich mit Kolonisierungs- und Dekolonialisierungsprozessen auseinander, wobei ihr Konzept der ‚befähigenden Verletzung‘ (*enabling violation*) den „Kolonialisierungsprozess [zwar] als grundsätzlich destruktiv“ beschreibt, dieser aber „gleichwohl mit der Eröffnung neuer Möglichkeiten einhergegangen sei.“¹¹¹ Sie plädiert dafür, dieses strategisch im Sinne einer ‚Neuverhandlung der Verletzung‘ zu nutzen und schließt dabei auch die Ideale der Aufklärung mit ein, die sie für unverzichtbar hält, um Ungleichheitsverhältnissen etwas entgegenzusetzen.¹¹² „We cannot not want them“¹¹³ wird Spivak in diesem Zusammenhang zitiert. Die Aufklärungsideale seien Medizin und Gift zugleich, eine von Jacques Derrida entlehnte Metapher, ein Pharmakon, dass es ausschließlich zu Medizin zu machen gilt.¹¹⁴

Das Verhältnis zwischen Postkolonialität und Aufklärung als auch deren Hinterlassenschaften – die Moderne, der Säkularismus, die Demokratie, Menschenrechte, Wissenschaft, Technologie etc. – beschreibt Spivak als *double-bind*¹¹⁵,

¹⁰⁴ Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript 2015, S. 201-202.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 202.

¹⁰⁶ Spivak, Gayatri C.: Can the Subaltern Speak? In: Die Philosophin. Forum für feministische Theorie und Philosophie. Jg. 14 (2003), H. 27, S. 54.

¹⁰⁷ Castro Varela; Dhawan 2015, S. 202.

¹⁰⁸ Ebd.

Vgl. auch Dhawan, Nikita: Introduction. In: Dhawan, Nikita (Hg.): Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2014, S. 10 (Politik und Geschlecht Bd. 24).

¹⁰⁹ Vgl. Spivak, Gayatri C.: An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge: Harvard University Press 2012, S. 2.

Vgl. auch Castro Varela; Dhawan 2015, S. 203.

¹¹⁰ Spivak, Gayatri C.: Feminism and Human Rights. In: Shaikh, Nermeen (Hg.): The Present as History: Critical Perspectives on Global Power. New York: Columbia University Press 2007, S. 181.

¹¹¹ Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 201.

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ Dhawan 2014, S. 71.

¹¹⁴ Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 213.

¹¹⁵ Dhawan 2014, S. 69.

whereby Spivak advises that one should neither accuse European philosophers, nor excuse them; rather, one ought to enter the protocols of the canonical texts of the Enlightenment to see how it can be used if turned around on its own terms toward a more just and democratic postcoloniality.¹¹⁶

Etwa wenn unterdrückte Minderheiten ihre Zivil- und politischen Rechte einfordern, gebrauchen sie die Aufklärung ‚von unten‘¹¹⁷.

[T]hey are making a demand within what [...] we can call Enlightenment discourse. Therefore it would be bad faith to say that we are rejecting Enlightenment discourse completely. So to use the Enlightenment from below, for me, means to look at how the Enlightenment was fashioned and think of the forms of the fashioning [...] as something that we can use to think through substantive problems, rather than think that the Enlightenment itself is emancipatory.¹¹⁸

Der Gebrauch der Aufklärungsideale ‚von unten‘ sei jedoch einer ständigen Kritik zu unterziehen. „[U]se the European Enlightenment critically [...] enough to subvert.“¹¹⁹ Statt des Anstrebens einer Auflösung des widersprüchlichen Verhältnisses zwischen europäischer Aufklärung – „trotz ihrer implizit weißen, bourgeoisen, maskulinistischen Ausrichtung“¹²⁰ – und Subalternität – dem Spivak aufgrund der Komplizenschaft ohnehin eine Absage erteilt – müsse man lernen, „mit dem *double bind* fertig zu werden.“¹²¹ Dafür reiche es nicht aus, sich einfach nur in Opposition zu dominanten Ideen zu positionieren, sondern sei deren ‚produktive Annullierung‘ (*productive undoing*) erforderlich.¹²²

Mit dem Eintreten in die Protokolle der kanonischen Texte der Aufklärung ließe sich herausfinden, „wie ihre Begriffe für eine gerechtere und demokratischere Postkolonialität genutzt werden können.“¹²³ Spivaks Vorschlag der ‚affirmativen Sabotage‘ der Prinzipien der Aufklärung stellt eine Strategie dar, welche „die Instrumente des Kolonialismus in Werkzeuge für dessen Überschreitung verwandelt (und damit Gift zu Medizin macht).“¹²⁴ Demnach beruht Spivaks Auffassung zufolge Dekolonialisierung nicht auf dem Verzicht dieser Werkzeuge, sondern konzentriert sich darauf, den Subalternen Zugang zu diesen Werkzeugen zu ermöglichen und so eine Demokratie ‚von unten‘ aufzubauen.¹²⁵ „Dies ist eine schwierige Aufgabe, da man sorgfältig auf die Konfliktlinien seines Tuns achten muss“¹²⁶, wie am Beispiel der Menschenrechte deutlich wird.

¹¹⁶ Dhawan 2014, S. 69-70.

¹¹⁷ Vgl. Spivak 2007, S. 182.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Spivak 2012, S. 4.

¹²⁰ Castro Varela; Dhawan 2015, S. 203.

¹²¹ Ebd.

Vgl. Spivak 2012, S. 3.

¹²² Castro Varela; Dhawan 2015, S. 203.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Ebd.

Kritik an der Instrumentalisierung von Menschenrechten

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte wird a priori als positive Errungenschaft wahrgenommen, anhand derer Recht und Unrecht verhandelt werden. In ihr ist die universelle Gültigkeit festgelegt, dass alle Menschen mit gleichen Rechten ausgestattet sind. Sie diene dazu, „die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“¹²⁷ zu sichern. Spivak argumentiert, dass die Menschenrechte zu einem wirkmächtigen politischen Instrument geworden seien, mit dem der Globale Norden seine Vormachtstellung ausübt.¹²⁸ Etwa die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft liberaler Staaten werde mit der Einhaltung der Menschenrechte festgelegt.¹²⁹

Die Instrumentalisierung der Menschenrechte werde dazu genutzt, „um in die internen Obliegenheiten postkolonialer Staaten zu intervenieren. Der Druck auf die Länder des globalen Südens wird dabei ebenso von transnationalen Netzwerken und so genannten Hilfsorganisationen ausgeübt.“¹³⁰ Indem der Globale Norden unter Bezugnahme auf die Menschenrechte den Globalen Süden bei Verletzung dieser anprangert, lässt er diese immer wieder als „Schurkenstaaten der Unzivilisierten“¹³¹ erscheinen. „Doch während Verbrechen gegen die Menschheit vor allem von Europa ausgingen, denkt auch heute die Mehrheit der Menschen im globalen Norden bei Menschenrechtsverletzungen nicht an Europa, sondern eben an jene Länder, die Europa angeblich zu ›zivilisieren‹ trachtet.“¹³² Die Instrumentalisierung der Menschenrechte fungiert demnach nicht nur als Druckmittel, um etwa wirtschaftliche Interessen durchzusetzen, sondern erweist sich für den Globalen Norden zur Verschleierung der von ihm ausgehenden Menschenrechtsverletzungen durchaus als nützlich.

Das oben beschriebene Unrecht richten folgt der in der Tradition des Kolonialismus und der Aufklärung stehenden Annahme, der ‚überlegene/wissende/zivilisierte/entwickelte‘ Globale Norden müsse den ‚unterlegenen/unwissenden/unzivilisierten/unterentwickelten‘ Globalen Süden nicht nur bekehren, er sei darüber hinaus auch dazu verpflichtet, den ‚Opfern‘ und ihrer Unterstützung Bedürftigen zur Hilfe zu eilen. Das Intervenieren in postkoloniale Staaten wird mit der Überzeugung von der eigenen Überlegenheit, aber auch mit einer Haltung des Wohlwollens gerechtfertigt und begründet.¹³³ Mit ihrer postkolonialen Kritik legt Spivak die

¹²⁷ Amnesty International: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), <https://www.amnesty.at/themen/menschenrechte/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-aemr/> (aufgerufen am 15.05.2023).

¹²⁸ Vgl. Spivak, Gayatri C.: Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103 (2004), H. 2-3, S. 525-526.

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Castro Varela; Dhawan 2015, S. 207.

¹³¹ Ebd.

¹³² Ebd.

¹³³ Vgl. Spivak 2007, S. 196.

epistemische und die diskursive Gewalt, die von diesen Annahmen und Überzeugungen ausgeht, offen. Der von ihr formulierte Ausdruck ‚die Bürde des Stärkeren‘ (*the burden of the fittest*) verdeutlicht ihre Kritik. Für diesen verknüpft sie das Gedicht „Die Bürde des weißen Mannes“ (*The white man's burden*) von Rudyard Kipling mit der sozialdarwinistischen Vorstellung des ‚Überleben des Stärkeren‘ (*survival of the fittest*) und macht daraus ‚die Bürde des Stärkeren‘.¹³⁴

Zum Ausdruck kommt damit die zur Schau gestellte eigene Überlegenheit, die Länder des globalen Nordens glauben macht, sie seien unweigerlich dazu verpflichtet, die Menschenrechtsverletzungen im globalen Süden zu richten und entsprechend über diese Gericht zu sitzen. Dass der Westen sich unhinterfragt berufen fühlt, das Unrecht im globalen Süden anzuklagen, stellt eine erstaunliche Umkehrung der Geschichte dar – schließlich war es der globale Norden, der Territorien annektierte, Rohstoffe ausbeutete und die Bevölkerungen der kolonisierten Länder über Jahrhunderte unterwarf. Es ist insoweit politisch klug, die historische Amnesie des Westens zu fokussieren – eine Geschichtsvergessenheit, die den globalen Norden weiterhin in dem Glauben lässt, er sei moralisch dazu verpflichtet, den Unterjochten in den postkolonialen Räumen zur Hilfe zu eilen. Erneut wiederholt sich die Annahme der längst vergangen geglaubten kolonialen Zivilisierungsmission, die davon ausgeht, dass eine Intervention in die postkolonialen Länder als ein ethischer Akt zu verstehen sei.¹³⁵

Die kritischen Stimmen, welche die Dekolonialisierung des Projekts GCED fordern und die am Beginn des Kapitels vorgestellt wurden, warnen ebenfalls davor, das von den Vereinten Nationen konzipierte Bildungsprogramm nicht als gezielten Eingriff in postkoloniale Länder zu gebrauchen. Stattdessen plädieren sie für ein Verständnis von GCED, das (geo-)politische, sozio-ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Differenzen berücksichtigt und es ermöglicht, auch eigene Vorstellungen von Demokratie, Frieden und Sicherheit zu entwickeln. Das Bildungskonzept würde ansonsten die Reproduktion (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und (neo-)patriarchaler Strukturen und Systeme riskieren und damit dem Verständnis eines offenen, pluralen und inklusiven Ansatzes entgegenstehen.

Die Intervention in postkoloniale Länder hat auch die Viktimisierung der Menschen zur Folge, wodurch ihnen ihre Handlungsmacht und die Fähigkeit der eigenständigen Bewältigung von Herausforderungen abgesprochen wird.¹³⁶ Zudem geht von einem Eingriff ‚von außen‘ die Gefahr der Repression, auch der Unterdrückung von Vorstellungen, die nicht eurozentrischen Normen entsprechen, aus. „Ironischerweise können selbst Entwicklungsorganisationen, die der Strukturanpassungspolitik kritisch gegenüberstehen, zum Beispiel Menschenrechtsorganisationen, dazu beitragen, den Neokolonialismus zu verstärken, indem sie unkritisch die liberal-universalistischen Menschenrechte predigen.“¹³⁷ Das offenbare sich besonders deutlich im Feld

¹³⁴ Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 208.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Vgl. Spivak 2004, S. 524-525.

¹³⁷ Castro Varela; Dhawan 2015, S. 210.

der Frauenrechte, wo durch Kulturalisierung und Individualisierung von globalen strukturellen Ungleichheiten abgelenkt werde.¹³⁸ Viele Menschen- und Frauenrechtsverletzungen seien das

direkte Resultat von neoliberalen Strukturanpassungsprogrammen, die von denselben Geldgebern gefördert werden, die auch die Menschenrechte verteilen. Staaten, die Rechte missachten, indem sie gewerkschaftliche Organisation verbieten, Arbeiterinnen disziplinieren, Kinderarbeit unterstützen, Löhne unterhalb von Mindestlohngrenzen tolerieren, über schädliche Arbeitsbedingungen hinwegsehen und Ernährungs- und Bildungssubventionen kürzen, verteidigen vor allem neoliberale Strukturanpassungspolitik. [...] Die Menschenrechtsagenda trägt tatsächlich dazu bei, die institutionelle Macht internationaler Organisationen zu vermehren, während sie, oft unter dem Vorwand der »Schutzverantwortung« (*responsibility to protect*), als Alibi für strategische und militärische Interventionen dient.¹³⁹

Die dominante Idee der Schutzverantwortung gehe davon aus, dass westliche Organisationen und Nationalstaaten ethische Verantwortung gegenüber prekär lebenden Teilen der Weltbevölkerung, besonders während (Post-)Konflikt-Situationen, hätten.¹⁴⁰ Diese würden sich dazu berufen fühlen, die Opfer und Überlebenden zu schützen und Täter zur Verantwortung zu ziehen, wobei dieses Vorgehen unter dem Vorwand des Weltfriedens und globaler Sicherheit gerechtfertigt werde, tatsächlich aber in den meisten Fällen die Souveränität postkolonialer Staaten missachtet.¹⁴¹

Die Berufung auf die Menschenrechte, um über postkoloniale Staaten zu richten, führe zu „bedeutsame[n] Veränderungen in der Beziehung zwischen Staat, internationaler Zivilgesellschaft als ›Verteidiger‹ der Menschenrechte und den Subalternen im globalen Süden als ›Empfänger‹ derselben.“¹⁴² Demnach entlädt sich das Machtgefälle auch zwischen Subalternen, transnationalen Netzwerken und (nicht-staatlichen) Hilfsorganisationen, die ihre Eingriffe gleichfalls mit den internationalen Menschenrechten rechtfertigen.¹⁴³ Da die Menschenrechtspolitik überwiegend den Globalen Süden in den Blick nimmt, kommt es, so Spivak, unweigerlich zu einer Einteilung der Welt in zwei Räume: die, von denen die Rechte verteidigt werden und zu kommen scheinen sowie jene, die diese zu empfangen und scheinbar keine vergleichbaren Rechte institutionalisiert haben.¹⁴⁴ Spivak geht es nicht darum, die Menschenrechte als eurozentrisch abzulehnen – „[o]ne cannot write off the righting of wrongs“ –, sondern die Idee der Zuteilung nach der Logik der ‚Bürde des Stärkeren‘ – „the fittest must shoulder the burden of righting the wrongs of the unfit“¹⁴⁵ – zu hinterfragen, und damit auch jene Gerechtigkeit, die in den Menschenrechtsdiskursen vorherrscht.¹⁴⁶ Denn letztlich verstärke dieser die „Distanz zwischen

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 209-210.

¹³⁹ Ebd., S. 210.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Vgl. ebd.

¹⁴² Ebd., S. 207.

¹⁴³ Vgl. Spivak 2004, S. 525.

¹⁴⁴ Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 207.

¹⁴⁵ Spivak 2004, S. 524.

¹⁴⁶ Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 207.

jenen, die [die] Rechte zuteilen, und jenen, die lediglich als Opfer von Unrecht und als Empfänger/-innen von Rechten gelten.“¹⁴⁷ Die Wahrnehmung der als Opfer markierten zeichnet sich dadurch aus, „als seien sie weder dazu in der Lage, sich selbst zu helfen, noch eigenständig zu regieren.“¹⁴⁸ Ebenso, wie für die Ideale der Aufklärung, schlägt Spivak für die Menschenrechte das Konzept der ‚befähigenden Verletzung‘ vor, wonach die Verletzung neu verhandelt werden müsse, um sie ‚von unten‘ zu gebrauchen.¹⁴⁹

Der Vorstellung, eine ermächtigte Zivilgesellschaft führe unwillkürlich zu einer Stärkung der Demokratie, steht Spivak kritisch gegenüber. Ihren Zweifel begründet sie damit, dass eine solche als Erweiterung der hegemonialen Ordnung zu verstehen sei.¹⁵⁰ Subalterne hätten keinerlei Anteil am Diskurs und den organisierten Kämpfen einer erstarkten Zivilgesellschaft. Diese würden im Übrigen der Führung bürgerlicher Klassen unterliegen, die ihre Wissens- und Wertesysteme zur Allgemeingültigkeit erheben.¹⁵¹ In diesem Zusammenhang kritisiert Spivak den Avantgardismus außerstaatlicher Akteure, aber auch die staatsfeindliche Politik einer wohlwollend-feudalen Alterglobalisierungslobby, die zu den Intellektuellen des globalen Kapitalismus geworden sind.¹⁵² Problematisch erscheint an dieser Stelle die Schwächung und Verdrängung des Staates durch nicht-staatliche, auch elitäre Akteur:innen, die zunehmend an politischem Einfluss sowie politischer Macht gewinnen, die sich vermehrt Zugang zu einer transnationalen Öffentlichkeit verschaffen und die vorgeben – ohne direkt von jenen Menschen gewählt worden zu sein – diese zu vertreten.¹⁵³ Spivak zufolge haben Subalterne keinen Zugang zu staatlichen Organen und einer transnationalen Öffentlichkeit. „Die Monopolisierung von Handlungsfähigkeit durch zur Elite gehörige Zivilgesellschaftsakteure, die Unrecht richten, reduziert Subalterne zu Opfern ohne Handlungsmacht. Hierdurch werden Dominanzverhältnisse derer, die handeln, über diejenigen, die fremdbestimmt sind, verstärkt.“¹⁵⁴

In Bezug auf Desubalternisierungsprozesse verweist Spivak immer wieder auf die Rolle des Staates und zweifelt die emanzipatorische Kraft des Marktes und der internationalen Zivilgesellschaft an.¹⁵⁵ Die Relevanz des Staates liege darin, Verteilungsgerechtigkeit herzustellen und die Interessen der Staatsbürger:innen zu adressieren, wobei der fehlende Zugang Subalternen zum Staat eine besondere Herausforderung darstelle: zum einen, weil Subalterne ihren Status

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Vgl. Spivak 2004, S. 524.

¹⁵⁰ Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 205.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 205-206.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 206.

¹⁵³ Vgl. ebd.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 212.

der Subalternität als ‚Normalzustand‘ begreifen und zum anderen, weil sich als Teil eines Nationalstaates zu verstehen, an sich ein Privileg darstellt, dessen Subalterne beraubt wurden.¹⁵⁶ Im Fokus müsse daher die Frage stehen, „wie die Interessen entrechteter Gruppen in hegemonialen Kämpfen durch eine Institutionalisierung der Umverteilungsfunktionen des Staates artikuliert werden können.“¹⁵⁷ Um eine Demokratie ‚von unten‘ aufzubauen, müssten subalterne Gruppen dazu befähigt werden, „innerhalb der formellen Grammatik von Rechten und Staatsbürgerschaft Forderungen an den Staat zu stellen.“¹⁵⁸ Besondere Aufmerksamkeit müsse darauf gelegt werden, nicht dem narzisstischen Motiv einer ‚Politik des Helfens und der Wohltätigkeit‘ zu verfallen, die Subalterne bevormundet und nicht selten Anzeichen eines neokolonialen Paternalismus in sich trägt.¹⁵⁹ Denn charakteristisch für das Überleben neokolonialer Strukturen ist das Wohlwollen einer privilegierten Gruppe, die es als ihre Aufgabe und Pflicht erachtet, „den Objekten ihrer Gutmütigkeit [zu] unterstellen, keine Handlungsmacht entwickeln zu können.“¹⁶⁰

Forderung einer neuen Pädagogik zur unerzwungenen Neuordnung von Begehren

Um die Veränderung von Subalternen als Objekte der Zivilisierung bzw. Barmherzigkeit hin zu demokratischen und handlungsfähigen Akteur:innen zu vollziehen, fordert Spivak eine neue Pädagogik und einen epistemischen Wandel. Sie spricht sich daher für eine demokratische Erziehung aus, die Bürger:innen dazu befähigt und sie dabei unterstützt, sich durch die Aktivierung demokratischer Gewohnheiten in hegemoniale Strukturen und Systeme einzuschreiben.¹⁶¹ Als selbstkritische Theoretikerin reflektiert sie ihre eigene privilegierte Position mit, ist sich ihres eigenen Wohlwollens bewusst und bekennt sich offen zu ihren eigenen Widersprüchen.¹⁶² Sie arbeitet unter anderem an Projekten in Westbengalen und Bangladesch, um sich aktiv gegen das weit verbreitete Analphabetentum Subalternen zu engagieren und Lehrer:innen auszubilden.¹⁶³ Bei dieser Tätigkeit sei ihr deutlich geworden, „wie schmerzhaft langsam der Prozess im konkreten Kampf um mehr Gerechtigkeit tatsächlich verläuft, bei dem die Subalternen nicht nur versuchen, lesen und schreiben zu lernen, sondern auch Bürger/-innen zu werden.“¹⁶⁴

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 212-213.

¹⁵⁷ Ebd., S. 213.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 212.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ Vgl. Spivak 2004, S. 563.

¹⁶² Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 216.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 185.

¹⁶⁴ Ebd., S. 185-186.

Eine neue Pädagogik versteht sie als politisch intervenierende Praxis, die sich mit dem Apparat der Wertekodierung anlegt.¹⁶⁵ Im Sinne einer ‚supplementierenden Pädagogik‘ hat diese an beiden Enden anzusetzen, „sowohl in der akademischen Bildung der Eliten des globalen Nordens als auch in der Grundschulausbildung der ländlich lebenden Kinder des globalen Südens.“¹⁶⁶ Als Schlüsselkonzepte führt Spivak das ‚Lernen von unten zu lernen‘ und die ‚unerzwungene Neuordnung von Begehren bzw. Wünschen‘ (*uncoercive re-arrangement of desires*) an.¹⁶⁷ Darüber hinaus erläutert sie die Relevanz geisteswissenschaftlicher Bildung, die im Besonderen die Fähigkeit der Imagination durch ästhetische Bildung umfasse.¹⁶⁸ Hierfür misst sie der Literatur einen hohen Stellenwert bei. In „Death of a Discipline“ fordert sie eine Revision des Kanons und die Weiterentwicklung der Literatur- und Geisteswissenschaften zu einer transdisziplinären und transnationalen Kulturwissenschaft, die sich den Konsequenzen des (Neo-)Kolonialismus stellt.¹⁶⁹

In abwägender Form stellt Spivak folgende Qualität der Literatur fest: „Of course, the literary is not a blueprint to be followed in unmediated social action. But if as teachers of literature we teach reading, literature can be our teacher as well as our object of investigation.“¹⁷⁰ Demzufolge kann literarisches Lernen keine unmittelbaren Lösungswege zur Beseitigung von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten anbieten; was Literatur aber kann, ist Anlässe zur (selbst-)kritischen Auseinandersetzung zu schaffen, zu weiterführender und intensivierter Recherche anregen, neue Denkräume eröffnen und Lebenswelten zugänglich machen, die über die eigenen Vorstellungen und nationale Grenzen hinausreichen.

Zwischenfazit

Sowohl Grosfoguel als auch Spivak setzen sich kritisch mit der Hegemonie des Wissens und der Bildung in den Geistes- und Sozialwissenschaften auseinander und fordern anknüpfend an ihre Dekonstruktion eurozentrischer Wissensstrukturen einen epistemischen Wandel. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden besteht darin, dass Grosfoguel auf der Suche nach reinen, nicht-westlichen Wissensformen jenseits bzw. vor der Moderne und der Postmoderne ist, wohingegen Spivak die Überzeugung vertritt, dass die Ideale und das Wissen der Aufklärung, und damit auch jene der Moderne und der Postmoderne, nicht einfach abgelehnt werden können, da sie konzeptionelle Werkzeuge zur Infragestellung des westlichen Imperialismus

¹⁶⁵ Vgl. Spivak, Gayatri C.: *The Postcolonial Critic*. New York: Routledge 1990, S. 227-228.

¹⁶⁶ Castro Varela; Dhawan 2015, S. 209.

¹⁶⁷ Vgl. Spivak 2004, S. 526, 528, 558.

¹⁶⁸ Vgl. Spivak 2012.

¹⁶⁹ Vgl. Spivak, Gayatri C.: *Death Of A Discipline*. New York: Columbia University Press 2003.

¹⁷⁰ Ebd., S. 23.

bereitstellen, und der Rückzug in einen präkolonialen, präorientalistischen Diskurs aufgrund der Komplizenschaft zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten überdies nicht möglich sei. Nichtsdestotrotz stellt Grosfoguels Dekonstruktion hegemonialer Wissensstrukturen und Wissenssysteme, im Besonderen der Kartesianischen Philosophie, einen aufschlussreichen Beitrag dar, der die Relevanz der Infragestellung eines universellen Verständnisses, besonders vor dem Hintergrund einer durch Komplexität gekennzeichneten und global vernetzten Welt, demonstriert. Neben die Argumentation für die Dekolonialisierung von Wissen und Bildung stellt er das Denken und Handeln im Pluriversum, ein Begriff, den er als Gegenstück zum Universum verwendet. Der gegensätzliche Gebrauch dieser beiden Begriffe verweist demonstrativ sowohl auf die Problematik und die Ausschlusstendenzen universeller Gültigkeit als auch auf das Potenzial eines pluriversalistischen Prinzips, das mehrere Lösungsansätze gleichermaßen akzeptiert und heranzieht. Besonders vor dem Hintergrund einer komplexen, global vernetzten Welt, die eine transdisziplinäre Herangehensweise und fächer- wie disziplinenübergreifende Konzepte¹⁷¹ braucht, ist Grosfoguels Ansatz vielversprechend.

An der postkolonialen Theorie von Grosfoguel wird in der vorliegenden Arbeit die Ausgrenzung bestimmter Wissensformen aufgrund ihres Eurozentrismus, etwa jenen der Aufklärung, der Moderne und der Postmoderne, als problematisch erachtet, da sie sich schwer mit einem inklusiven Anspruch vereinen lassen. In dieser Hinsicht sind Spivaks Konzepte der ‚befähigenden Verletzung‘, die neu verhandelt werden muss, der ‚produktiven Annullierung‘, mittels derer sich Marginalisierte und marginalisierte Gruppen die Ideale der Aufklärung zu eigen machen und der ‚affirmativen Sabotage‘, welche die Instrumente der Aufklärung als Werkzeuge für dessen Überschreitung nutzt, vielversprechender. Sowohl Grosfoguel als auch Spivak verwenden ausdrucksstarke Begriffe zur Verdeutlichung ihrer postkolonialen Kritik. Mit der ‚Bürde des Stärkeren‘ bringt Spivak in komprimierter Form ihre Kritik zum Ausdruck. Anhand dieser Begriffsdefinition zeichnet sie nach, wie vom Zivilisierungsdiskurs des Globalen Nordens diskursive und epistemische Gewalt ausgehen, mittels derer Eingriffe in postkoloniale Staaten gerechtfertigt werden. Zugleich demonstriert eine solche die Gefahr der Reproduktion (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und (neo-)patriarchaler Strukturen und Systeme. Mit diesem Risiko hat sich auch GCED auseinanderzusetzen, um derartige Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsverhältnisse nicht zu reproduzieren.

Während postkoloniale Theorie besonders stark Pluriversalität in den Blick nimmt und Kritik an der Eigenschaft der Universalität als eines ‚umfassenden, in Raum und Zeit

¹⁷¹ Groebbauer; Wintersteiner 2018, S. 9.

unveränderlichen Charakters‘ übt, gerät auch deren Vorteil und Stärke weitestgehend in den Hintergrund, nämlich die Einigung auf unverrückbare Werte, wie sie auch in der Internationalen Menschenrechtskonvention festgelegt wurde, in der theoretisch alle Menschen gleich an Rechten und Würde sind. Die Menschenrechte werden in der vorliegenden Arbeit aufgrund ihres Eurozentrismus nicht abgelehnt. Eine Neudefinition von diesen, wie Grosfoguel sie fordert, ist ein Unterfangen, das im Rahmen der Arbeit aufgrund seiner Komplexität nicht unterstützt werden kann. Hingegen wird für eine kritische Auseinandersetzung mit der Anwendung der Menschenrechte plädiert, etwa, wenn sie als Instrumente zur Intervention in postkoloniale Staaten missbraucht werden und auf diese Weise Ungleichheitsverhältnisse verstärken, zu weiteren Menschenrechtsverletzungen führen und deren Souveränität verletzen.

3.3.3. Dekolonialisierung von Global Citizenship Education

Das Erbe des Kolonialismus und Imperialismus ist nicht nur in der Gestalt von Institutionen und Gesetzen, Praktiken und Symbolen zu finden, sondern in weitaus subtilerer Form auch fest in Denkmustern und Stereotypen verankert. Die Dichotomien ‚zivilisiert/unzivilisiert‘ und ‚entwickelt/unterentwickelt‘ stellen zentrale Kategorien für dieses Denken und ihre Einteilung der Welt in zwei Räume dar. Das führt zur Reproduktion und Rekulturalisierung kolonialer Vorurteile und eurozentrischer Perspektiven, die hegemoniale Verhältnisse verstärken. Eine ‚Kritische‘ bzw. ‚Starke Lesart‘ von GCED, die in der vorliegenden Arbeit vertreten wird, dekonstruiert diese Kategorien und untersucht sie im Hinblick auf ihre hervorgebrachten Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie (neo-)koloniale, (neo-)imperiale und (neo-)patriarchale Strukturen und Systeme. Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen einer ‚Kritischen‘ und einer ‚Schwachen‘ Lesart von GCED herausgearbeitet, um die Relevanz der Dekolonialisierung von GCED auszuführen. Diese orientieren sich an Vanessa Andreottis zusammenfassender Darstellung¹⁷², welche die Unterscheidungsmerkmale im Überblick wiedergibt.¹⁷³

Während eine Schwache Lesart von GCED auf die Sensibilisierung von Problemen im Globalen Süden ausgerichtet ist, nimmt eine Kritische die Ursachen und Strukturen der Machtbesetzung in den Blick, hinterfragt den Mythos westlicher Hegemonie und die Auffassung westlicher als universeller Werte. Daher begreift eine Kritische Lesart von GCED das Bildungskonzept als offenen, pluralen und inklusiven Ansatz, der sich gegen die Reproduktion (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und (neo-)patriarchaler Strukturen und Systeme positioniert und Stimmen wie

¹⁷² Vgl. Andreotti, Vanessa: Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review (2006), S. 40-51.

¹⁷³ Anm.: Eine Darstellung von Andreottis Tabelle ist im Anhang der Arbeit zu finden.

Perspektiven des Globalen Südens gleichwertig miteinbezieht. Ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Lesarten besteht in der Auffassung von ‚global‘. Die Schwache Lesart vertritt das Prinzip der Universalität, wonach ‚global‘ ‚für alle in gleicher Weise gültig‘ bedeutet. Demzufolge gibt es eine universelle und damit nicht verhandelbare Vorstellung davon, wie Menschen leben wollen, wie sie sein sollten und welche Wünsche und Ziele sie haben. Maßgebend sind dabei westliche Anschauungen und Werte. Spivak kritisiert diesen Umstand als Prozess des *worlding of the West as world*.¹⁷⁴ Dieser Ausdruck beschreibt das Prinzip der Universalität und die daraus resultierende Hegemonie des Globalen Nordens. Eine Kritische Lesart von GCED hingegen erachtet ‚global‘ nicht als ‚für alle in gleicher Weise gültig‘, sondern schließt die Differenz ‚des Anderen‘ sowie zu westlichen Vorstellungen alternative, abweichende Lebensformen und Anschauungen mit ein. Demzufolge vertritt der kritische Ansatz von GCED eine Haltung radikaler Alterität. Diese setzt eine verantwortungsvolle Beziehung zur Differenz voraus, die sich durch die Anerkennung der Komplizenschaft und nicht die Verantwortung ‚für‘ – wie sie etwa in der ‚Bürde des Stärkeren‘ festgelegt ist –, sondern ‚gegenüber‘ anderen kennzeichnet.

Die Schwache und Kritische Lesart von GCED unterscheiden sich auch gravierend in der Art der Problemfokussierung. Während erstere Armut und die Hilflosigkeit der Marginalisierten in den Blick nimmt und hierfür die Ursachen in der fehlenden ‚Entwicklung‘, einem Mangel an Bildung und technologischem Fortschritt sowie der Knappheit von Ressourcen sieht, fokussiert zweitens Ungerechtigkeit und Ungleichheit, wobei als Ursache komplexe Strukturen und Systeme festgemacht werden, die von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt sind und die versuchen, die Praxis der Ausbeutung und Entmachtung marginalisierter Gruppen zu rechtfertigen. Die Privilegien und der Wohlstand, die als Resultat der Ungleichverteilung für den Globalen Norden entstehen, werden in einer Schwachen Lesart durch Vorstellungen von ‚Entwicklung‘ und ‚Fortschritt‘ sowie besserer Bildung und Organisation als auch mehr Anstrengung im Bereich der Arbeit und der besseren Nutzung von Ressourcen und Technologien gerechtfertigt. Eine Kritische Lesart hingegen verortet die ungleiche Verteilung von Privilegien zwischen Ländern des Globalen Südens und des Globalen Nordens in auf Ungleichheit und Ungerechtigkeit beruhenden gewaltvollen Systemen und Strukturen, die Praktiken der Diskreditierung und Ausbeutung (z.B. Rassismus und Sexismus) zur Herstellung und Sicherung der eigenen Privilegien anwenden.

¹⁷⁴ Vgl. Spivak, Gayatri C.: *The Postcolonial Critic*. New York: Routledge 1990.

Eine Schwache Lesart von GCED kennzeichnet sich durch die von Spivak dekonstruierte Logik der ‚Bürde des Stärkeren‘, einer längst vergangen geglaubten kolonialen Zivilisierungsmission, der zufolge sich der Westen unhinterfragt dazu berufen fühlt, durch die Praxis der Intervention Krisen und Probleme in postkolonialen Staaten lösen zu müssen und das Unrecht in Ländern des Globalen Südens anzuklagen. Das Vorgehen der Intervention wird dabei als ethischer Akt verklärt, doch Andreotti hält fest, dass es sich um humanitäre/moralische Gründe für das Tätigwerden handele, die sich erheblich von politischen/ethischen Motiven unterscheiden würden.¹⁷⁵ Ein humanitärer/moralischer Akt folge der Grundidee, ‚für‘ andere verantwortlich zu sein, wohingegen ein politischer/ethischer Akt den Fokus auf die Verantwortung ‚gegenüber‘ anderen lege, was die Auseinandersetzung mit der eigenen Komplizenschaft unausweichlich macht. Wie Spivak setzt eine Kritische Lesart von GCED die dauerhafte Infragestellung und (Selbst-)Reflexion der eigenen Komplizenschaft mit kolonialen Strukturen und Systemen voraus. Auf den GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht angewandt, bedeutet das, den eigenen hegemonialen Blick zu verlernen, sich Zugang zu verschiedenen Perspektiven zu verschaffen und alternative Vorstellungen von der Zukunft zu entwickeln als auch in hybrides Denken einzuführen, um die Komplexität und die Interdependenzen einer global vernetzten Welt zu verstehen und strukturelle wie systematische Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten sichtbar zu machen.

Eine weitere Funktion des politischen/ethischen Aktes besteht Spivak zufolge in der repräsentativen Verantwortung, welche die Perspektiven der Marginalisierten auf ethische Weise vertritt, wobei die postkoloniale Theoretikerin Repräsentation als operativen Eingriff in politische Prozesse versteht.¹⁷⁶ Für Lehrpersonen im Schulkontext bedeutet das, auch Subalterne und marginalisierte Gruppen im Lehr- und Lernkontext zu vertreten, z.B. anhand der Auswahl des Unterrichtsmaterials, der Literatur und anderen Medien im Deutschunterricht, um Sichtbarkeit diverser Stimmen und Zugang zu verschiedenen Lebensrealitäten zu schaffen; und (demokratie-)politische Bildung als festen Bestandteil im Unterricht zu etablieren und zu lehren. Repräsentative Verantwortung mit Bildung in Verbindung zu bringen, heißt, den Lehrendenberuf, aber auch das institutionelle Feld Schule und den Schulapparat, als politisches Unterfangen und politische Aufgabe zu begreifen. Dieses Verständnis überschneidet sich mit Spivaks Forderung einer neuen Pädagogik, die sich als politisch intervenierende Praxis und Anlegung mit dem Apparat der Wertekodierung versteht.

¹⁷⁵ Vgl. Andreotti 2006, S. 47

¹⁷⁶ Vgl. Castro Varela; Dhawan 2015, S. 194-195.

Andreottis Darstellung¹⁷⁷ hebt den Fokus einer Kritischen Lesart von GCED auf Beziehungen hervor. Im Unterschied zur Schwachen Lesart, die sich für Veränderungen am Prinzip der Universalität orientiert, geht die Kritische von der Annahme aus, dass wir alle Teil gegenwärtiger Problemlagen, zukünftiger Entwicklungen und damit auch Lösungen sind und schlägt daher für Veränderungen die Orientierung an den Prinzipien Reflexivität, Dialog und einer ethischen Beziehung zur Differenz vor. In seiner postkolonialen Kritik gelangt auch Grosfoguel zu dem Schluss, den Dialog als Werkzeug innerhalb demokratischer Gesellschaften zu nutzen, um der Hegemonie des Diskurses und des Wissens entgegenzuwirken und die Diversität einer pluralen Gesellschaft abzubilden, die die Stimmen des Globalen Südens wie selbstverständlich miteinbezieht. Dieser Ansatz steht im Gegensatz zur Implementierung westlich geprägter Werte von außen und räumt die Möglichkeit ein, eigene Vorstellungen von beispielsweise Demokratie und einem friedlichen Zusammenleben zu entwickeln und damit auch auf geopolitische Unterschiede sowie verschiedene Weltanschauungen einzugehen. Die Aufgabe der Bildung besteht Andreotti zufolge darin, einen Raum für Konversation zu schaffen und zu öffnen, in dem Lernenden die Möglichkeit eingeräumt wird, über ihre Wünsche, etwa im Hinblick auf die Entwicklung der Zukunft, zu sprechen und ihre Begehren zu hinterfragen und zu untersuchen.¹⁷⁸

Der Fokus auf Beziehungen resultiert aus der Vernetztheit einer globalen Welt, die die Grundlage für Global Citizenship bildet.¹⁷⁹ Davon lassen sich zentrale Themen für die Dekolonialisierung von GCED ableiten, etwa die Auseinandersetzung mit der Reproduktion hegemonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die ungleiche Voraussetzungen für materielle Bedingungen und die Verteilung von Ressourcen, Arbeit und Wohlstand schafft; mit einem von gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnissen geprägten kapitalistischen (Welt-)System, in das die Geschichte des Kolonialismus, Imperialismus und patriarchaler Strukturen eingeschrieben ist; mit politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Kontexten sowie kulturellen Wurzeln und damit verbundenen (Wert-)Systemen und Vorstellungen. Für das Erlangen eines umfassenden Verständnisses, das die komplexen Strukturen und ihre vielfältigen Überschneidungen transparent und nachvollziehbar macht, eignet sich die Methode der Dekonstruktion. Diese dient der Beschaffung und Dechiffrierung von Informationen und trägt so zu besserer Informiertheit bei. Mittels Dekonstruktion lassen sich Informationen in weitere Sinnkonstruktionen übersetzen und damit vernetztes (hybrides), kritisches Denken fördern. Im Idealfall führt die

¹⁷⁷ Vgl. Andreotti 2006, S. 46-48.

¹⁷⁸ Vgl. Andreotti, Vanessa: Global Citizenship Education Otherwise: Pedagogical and Theoretical Insights. In: Decolonizing Global Citizenship Education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers 2015. S. 228.

¹⁷⁹ Vgl. Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette 2015, S. 1.

bessere Informiertheit zu einem aktiven, verantwortungsvollen Handeln.¹⁸⁰ Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Kritische Lesart von GCED das Potenzial hat sowohl die Komplexität einer global vernetzten Welt verständlich zu machen als auch die Relevanz transdisziplinären Denkens und die Notwendigkeit der Überwindung eines ‚methodologischen Nationalismus‘ – der im folgenden Kapitel erläutert wird – zur Einführung in einen globalen Denkraum vorzuführen.

4. Global Citizenship Education im Deutsch- und Literaturunterricht

Dieses Kapitel begründet Kritische GCED als neues Bildungsparadigma für den Deutsch- und Literaturunterricht und konkretisiert die Besonderheiten und Möglichkeiten des Faches Deutsch. Weiters werden Konzepte der Literatur- und Politikdidaktik zusammengeführt und die vorliegende Arbeit in das Feld der politischen Literaturdidaktik eingeordnet. Vor diesem Hintergrund ist das fächerintegrative und gegenstandsübergreifende Prinzip des Deutschunterrichts mitzudenken, weshalb sich dieser im Besonderen eignet, um an das umfassende, komplexe Arbeitsfeld von GCED anzuknüpfen, das Mehreres zugleich ist, nämlich transdisziplinäres Themenfeld, Unterrichtsprinzip und Inhalt des Fachunterrichts in vielen Fächern.¹⁸¹ Desweiteren wird Hajnalka Nagys Darlegung einer dekonstruktiven Lesart vorgestellt, wofür sie sich auf Spivaks dekoloniales Bildungs- und pädagogisches Schlüsselkonzept der ‚unerzwungenen Neuordnung von Begehren‘ bezieht. In dieser erläutert sie den Ansatz des ‚Verlernens‘, der zur Präzisierung des Verlernens des hegemonialen Blicks relevant ist. Ergänzend zur kritischen Auseinandersetzung mit Hegemonie werden drei politische Funktionen von Literatur vorgestellt. Zur Beurteilung der GCED-Qualität der für die Arbeit ausgewählten Reportagen wird Wintersteiners kommentierter Leitfaden herangezogen.

4.1. Global Citizenship Education als neues Bildungsparadigma für den Deutschunterricht

Von einer Kritischen bzw. Starken Lesart von GCED lässt sich ein neues Bildungsparadigma in zweifacher Hinsicht ableiten. Erstens verlangt diese die Überwindung eines ‚methodologischen Nationalismus‘¹⁸², der systematisch alle Phänomene von einem nationalen Standpunkt aus betrachtet. Hinsichtlich des globalen Wandels und transnationaler Interdependenzen ist die

¹⁸⁰ Andreotti 2006, S. 41.

¹⁸¹ Wintersteiner, Werner: Global Citizenship Education im Unterricht. Ein kommentierter Leitfaden. In: Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen (2018), S. 15.

¹⁸² Vgl. Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 115.

nationalstaatliche Perspektive jedoch unzureichend, um die Komplexität einer vernetzten Welt nachzuvollziehen und daher um globale Perspektiven zu erweitern. Eine Perspektivenerweiterung in diesem Sinn ist auch als Kritik am Eurozentrismus zu lesen, die das Einbeziehen von Stimmen aus dem Globalen Süden fordert, die mitunter „ein völlig anderes Weltbild vertreten.“ Wintersteiner leitet davon für eine Kritische Lesart von GCED „die Befähigung der Lernenden, als Weltbürger*innen mit lokaler Verortung anstehende Herausforderungen verantwortungsvoll und mit weltbürgerlicher Perspektive anzugehen, präziser gesprochen: einen *glokalen* Blickwinkel einzunehmen“¹⁸³ ab. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Status ‚Weltbürger:in mit lokaler Verortung‘ an sich ein Privileg darstellt, das nicht allen gleichermaßen zuteilwird. Die Stärken dieser Fähigkeit – und das wird hier als die Essenz der zitierten Textstelle festgemacht – bestehen jedoch darin, sich als Teil einer globalen Welt zu begreifen; die eigene Position darin zu reflektieren und zu analysieren; globale wie planetare bzw. glokale Perspektiven zu entwickeln, die das Verständnis für Interdependenzen und die ungleiche Verteilung von Ressourcen, Wohlstand, Rechten und Privilegien erweitern; und zwar als Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln.

Es entspricht einer Entpolitisierung, wenn GCED die Werthaltung und das Handlungsfeld eines kritischen Konsumenten bzw. einer kritischen Konsumentin für ausreichend erklärt. Vielmehr, und davon ist der zweite wesentliche Punkt einer Kritischen Lesart abzuleiten, steht GCED sowohl für ein neues Paradigma von Bildung im Allgemeinen als auch von politischer Bildung, wobei der Ausdruck Citizenship bereits auf die politische Dimension des Bildungsziels hinweist.¹⁸⁴ Dabei meint ein allgemeines neues Bildungsparadigma, dass GCED nicht nur als ein „Themenbereich von Bildung, sondern [auch] als eine Art Meta-Konzept“ verstanden wird, „das viele bislang selbstverständliche Grundannahmen unseres Bildungskanons infrage stellt.“¹⁸⁵ Dazu zählt im Deutschunterricht etwa die Erweiterung des klassisch-traditionell national gedachten Literaturkanons.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass GCED als Unterrichtsprinzip in allen Fächern handlungsleitend sein kann. Der Deutschunterricht als ganzheitliches Fach scheint geradezu prädestiniert dafür, das neue Bildungsparadigma Kritischer GCED aufzunehmen: zum einen, weil er es aufgrund seiner Vielfalt und Vielgestaltigkeit den Deutschdidaktiker:innen erlaubt, den Unterricht ganz unterschiedlich und unter dem Einfluss gesellschaftlich vorherrschender Strömungen zu akzentuieren¹⁸⁶; zum anderen, weil der Deutschunterricht als ‚technisches‘ Fach „praktische

¹⁸³ Wintersteiner 2021, S. 14.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 13-14.

¹⁸⁵ Ebd., S. 14.

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 12.

intellektuelle Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Sprechen, Analysieren, Beurteilen, Argumentieren und den Gebrauch audiovisueller »Texte« lehrt“, und als künstlerisch-philosophisches Fach „erlaubt, über sich und die Welt nachzudenken, ein politisches Bewusstsein auszubilden, die ästhetische Dimension zu entdecken und mit Sprache und Bild Welt zu gestalten.“¹⁸⁷ Die Entwicklung dieser Fähigkeiten „sind nicht voneinander isoliert, sondern fließen ineinander, können zwar analytisch getrennt betrachtet werden, sind jedoch im praktischen Vollzug eins“¹⁸⁸, hält Wintersteiner fest und stellt klar, dass es sich hierbei um ein Idealbild des Deutschunterrichts handelt. Die Besonderheiten eines solchen weisen das Potenzial auf, eine ganzheitliche Sicht zu entwickeln, die wir brauchen, um „existentielle[...] Herausforderungen anzunehmen. Ein Kriterium ist dabei, ob Bildung uns auf einen nationalen Blickwinkel fixiert oder ob und wie weit Bildung uns eine globale und planetare Sichtweise vermittelt“¹⁸⁹, um ein Verständnis von wechselseitigen Abhängigkeiten und damit vernetztes Denken zu fördern als auch das Hinterfragen des eigenen hegemonialen Weltbilds anzuregen.

4.2. Politische Literaturdidaktik: Literatur und Politik zusammendenken

Mit Blick auf die Ausgangslage österreichischer Schulen wird Politische Bildung hierzulande als eines der vernachlässigten Unterrichtsprinzipien beschrieben, wobei der Grund dafür ein verengtes Verständnis von Politischer Bildung sei, das diese auf Institutionenkunde reduziert und die Internationalisierung und Ökonomisierung von Politik weitestgehend ausblendet.¹⁹⁰ Die vorliegende Arbeit steht im Interesse, ein verengtes Politikverständnis weiterzuentwickeln und, im Sinne einer politischen Literaturdidaktik, Literatur und Politik zusammenzudenken und mit dem Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht zusammenzuführen. Die Verschiebung eines begrenzten Verständnisses von Politischer Bildung soll dabei helfen, das fächerintegrative und gegenstandsübergreifende Potenzial eines Kritischen GCED-orientierten Unterrichts auszuschöpfen.

4.2.1. Handlungsorientierung Politischer Literaturdidaktik

Die formulierten Ziele einer Politikdidaktik, wie sie Thomas Hellmuth und Cornelia Klepp zusammenfassen, ergeben interessante Möglichkeiten der Fächerintegration und ließen sich auch

¹⁸⁷ Ebd., S. 11-12.

¹⁸⁸ Ebd., S. 12.

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Vgl. Krammer, Stefan; Zelger, Sabine: Literatur und Politik vermitteln oder wie sich ein Unterrichtsprinzip realisieren lässt. In: Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2015 (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4), S. 5.

Vgl. Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar: UTB Böhlau 2010, S. 98.

im Literaturunterricht umsetzen, so Sabine Zelger.¹⁹¹ Das Konzept historisch-politischer Sinnbildung legt den Schwerpunkt auf Handlungsbereitschaft und Handlungsmöglichkeiten, wobei zwischen der Politischen Urteilskompetenz, der Politikbezogenen Methodenkompetenz, der Politischen Handlungskompetenz und der Politischen Sachkompetenz unterschieden wird und letztere Hellmuth und Klepp der Politikbezogenen Methodenkompetenz zuordnen.¹⁹²

„[Politische Urteilskompetenz] umfasst Bereitschaft und Fähigkeit, Standpunkte beurteilen und selbst Urteile fällen zu können, wobei die gängigen verfassungsrechtlichen Grundsätze eingehalten werden müssen.“¹⁹³ Die politische Urteilskompetenz wiederum erfordert politikbezogene Methodenkompetenz, welche „die Fähigkeit und Bereitschaft der Informationsbeschaffung und Dechiffrierung, der Wissensvernetzung und Konzeptentwicklung ebenso wie die Fähigkeit zur Artikulation“¹⁹⁴ meint und schließt die Methoden der Dekonstruktion und Rekonstruktion mit ein. Mit einer Kombination aus rezeptiven und produktiven Zugängen sei der Literaturunterricht geradezu prädestiniert dafür, „diese Kompetenz zu vermitteln: sei es anhand intertextueller Bezüge innerhalb des literarischen Textes, der verschiedene Diskurse integriert, sei es in der Parallelektüre verschiedener Schriftstücke und Medienprodukte aus Alltag, Wissenschaft und Literatur.“¹⁹⁵ Die politische Handlungskompetenz umfasst die „Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansichten, die Artikulation eigener Meinungen, das Verständnis für andere Positionen sowie die Mitarbeit an gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Problemlagen.“¹⁹⁶ Diese könnten „in der Beschäftigung mit Literatur auf verschiedene Weise befördert und nicht zuletzt attraktiv gemacht werden.“¹⁹⁷ Methodisch lässt sich die politische Handlungskompetenz mit dem Einnehmen von Standpunkten und dem Ausprobieren von Streitakten in unterschiedlichen Konstellationen vermitteln.¹⁹⁸ Die Politische Sachkompetenz ordnen Hellmuth und Klepp der Politikbezogenen Methodenkompetenz zu, da sie diese als Voraussetzung für die Konzeptbildung und die Verwendung als auch Vernetzung von Konzepten – im Sinne einer Wissensvernetzung oder auch Weiter- bzw. Neuentwicklung von Konzepten – erachten.¹⁹⁹

¹⁹¹ Vgl. Zelger, Sabine: Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2015 (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4), S. 29.

¹⁹² Vgl. Hellmuth; Klepp 2010, S. 107-112.

¹⁹³ Zelger 2015, S. 29.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Ebd.

¹⁹⁷ Ebd., S. 29-30.

¹⁹⁸ Vgl., S. 30.

¹⁹⁹ Vgl. Hellmuth; Klepp 2010, S. 109-112.

Das von Hellmuth und Klepp erörterte Kompetenzmodell Politischer Bildung eignet sich vor allem aufgrund rezeptions- und handlungsorientierter Ansätze für einen GCED-orientierten Literaturunterricht. Doch Zelger fragt angesichts postdemokratischer Entwicklungen „was Schüler/-innen lernen sollen, wenn die relevanten Entscheidungen fernab demokratischer Institutionen“ getroffen werden und was es bedeutet, „politische Kompetenz realisieren zu wollen, in einem Moment, da sie den politischen Institutionen verloren geht.“²⁰⁰ Im Zusammenhang mit dieser Fragestellung nimmt sie Bezug auf Colin Crouch und Chantal Mouffe. Crouch prägte den Begriff der Postdemokratie und hält fest, dass „die wichtigste Ursache für den Niedergang der Demokratie heute in dem Ungleichgewicht zwischen der Rolle der Interessen der Unternehmen und denen aller übrigen Gruppen der Gesellschaft besteht.“²⁰¹ Das führe „zu einer Form der Politik, die wieder zu einer Angelegenheit geschlossener Eliten wird.“²⁰² Mouffe wird dahingehend zitiert²⁰³, als dass diese sich „einem anderen Aspekt gegenwärtiger Demokratiedefizite“ zuwendet und ausführt, „wie durch die Generalisierung und Konsensorientierung die Widersprüche verlustig gehen. Mit dem Ende gegensätzlicher Positionen ist jedoch auch der demokratischen Praxis die Grundlage entzogen.“²⁰⁴

Zelger spricht daher von „beachtlichen Herausforderungen“, vor denen „die Realisierung des Unterrichtsprinzips Politische[r] Bildung im Literaturunterricht“ aufgrund „postdemokratischer Verhältnisse“²⁰⁵ steht. Gewissheiten und selbstverständliche Annahmen müssten erschüttert werden und zwar ohne „die demokratischen Ansprüche herunterzuschrauben und die Handlungsfähigkeit weiter zu verringern. Hier gilt es Denkräume zu schaffen und spannende Zugänge interdisziplinär fruchtbar zu machen.“²⁰⁶ Politische Bildung ist relevant, um postdemokratische Verhältnisse, die sich durch ihre Intransparenz auszeichnen, zu durchschauen und zu konterkarieren – dasselbe gilt auch für (neo-)koloniale, (neo-)imperiale und (neo-)patriarchale Strukturen und Systeme, die oftmals verschleiert werden und einer dekonstruktiven Lesart bedürfen, um sie offenzulegen. Die Politische Literaturdidaktik stellt Werkzeuge, wie die Dekonstruktion und Rekonstruktion, kritisches Lesen und vernetztes Denken bereit, anhand derer sich Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsverhältnisse aufzeigen lassen. Dabei schafft das Zusammenführen von Literatur und Politik in der Didaktik einen inter- bzw. transdisziplinären Zugang zur Welt und dem globalen Welt-System.

²⁰⁰ Zelger 2015, S. 31.

²⁰¹ Crouch, Colin: Postdemokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008, S. 133.

²⁰² Ebd.

²⁰³ Vgl. Mouffe, Chantal: Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007, S. 9-10.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Ebd., S. 32.

²⁰⁶ Ebd., S. 33.

4.2.2. Kritik an der Handlungsorientierung Politischer Bildung

Es ist wünschens- und erstrebenswert, dass Politische Bildung zu politischem Handeln, aktiver Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft und des öffentlichen Raums führt. In der Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzmodelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich Bildung keinesfalls ausschließlich am Prinzip der Nützlichkeit orientieren darf, da eine solche Ausrichtung riskiert, Bildung und Bildungsinhalte, aber auch Lehrende und Lernende einer ökonomischen Verwertbarkeit unterzuordnen. Weiters wird dadurch die Orientierung am raschen Problemlösen verstärkt, das dazu tendiert, komplexe Sachverhalte und Phänomene zu banalisieren, anstatt eine kritische Auseinandersetzung und ein umfassendes Verständnis von diesen zu unterstützen.

Die zentrale pädagogische Leitlinie von GCED, wie sie von den Vereinten Nationen unter dem Nachhaltigkeitsziel 4.7 festgelegt wurde, orientiert sich vorwiegend am Erwerb von Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten zur aktiven Mitwirkung der Lernenden an nachhaltiger Entwicklung und der Herstellung von Gleichberechtigung und Gleichheit.²⁰⁷ Eine Kritische Lesart von GCED ist sich den potenziellen Problemen²⁰⁸ bewusst, die von der Handlungsorientierung, dem Prinzip der Nützlichkeit und der ökonomischen Verwertbarkeit der Kompetenzen von Lernenden ausgehen. Außerdem wird durch den Appell an das moralisch-ethische Verantwortungsgefühl der Lernenden der Eindruck erweckt, sie würden die Verantwortung für Ungerechtigkeits- und Ungleichheitsverhältnisse tragen, wodurch systematische und strukturelle Macht- und Herrschaftsverhältnisse tendenziell verschleiert werden. Hier ist besondere Aufmerksamkeit gefordert, den Lernenden nicht eine Bürde aufzuerlegen, die den Eindruck erweckt, sie allein wären für die Krisen, Probleme und Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft verantwortlich und hätten diese im Alleingang zu lösen. Eine Kritische Lesart von GCED ist sich den möglichen Schuldgefühlen, internen Konflikten sowie Gefühlen von Hilflosigkeit und Lähmung bewusst, die aus einem Appell an Moral und ethischem Verantwortungsgefühl resultieren können.²⁰⁹

„Selbst dort, wo dezidiert von Politischer Bildung die Rede ist, geht es oft um ethische Erziehung und Begriffe der Selbstbestimmung, Verantwortung und Identitätsentwicklung“ und „das Politische, das auf Kollektivität, Dissens und agonistische Sphären angewiesen ist, [wird] eher verdrängt als bekräftigt.“²¹⁰ Der favorisierte Zusammenhang zwischen Moral und Politik ist auf Lawrence Kohlbergs prominentes Stufenmodell zurückzuführen, das die Verbindung von

²⁰⁷ Anm.: Vergleiche dazu Kapitel 3.1. „Die Vereinten Nationen“.

²⁰⁸ Vgl. Andreotti 2006, S. 46-48.

²⁰⁹ Vgl. ebd.

²¹⁰ Ebd., S. 32.

Erziehung, moralischer Entwicklung und politischer Bildung zum Ziel hat und darauf vertraut, eine solche mithilfe praktisch erlernbarer, moralisch legitimer Verhaltensweisen zu erreichen.²¹¹ Doch Zelger konstatiert für diesen einen (literatur-)didaktischen Optimismus, der „mit den Deutungen der postdemokratischen Gegenwart genauso wenig kompatibel [ist] wie mit intersektionalen Ansätzen der Differenz.“²¹² In diesem Zusammenhang bezieht sich Zelger auf Mouffe und hält fest, dass „[d]urch die Ethisierung politischer Belange [Politik nicht nur] abgeschafft, sondern, schlimmer noch, Politik vom moralischen Bereich aufgesaugt“²¹³ wird. Statt primär das Individuum und seinen individuellen Handlungsspielraum in den Vordergrund zu rücken, ist die Rolle der Kollektivität und des Staates für politische Belange unverzichtbar und in der Politischen Bildung fest zu etablieren. Die Relevanz des Staates liegt in der Verteilungsgerechtigkeit und Lernende sind mit der formellen Grammatik von Rechten und Staatsbürgerschaft vertraut zu machen, um demokratische Werkzeuge zur Verfügung gestellt zu bekommen, anhand derer sie Forderungen an den Staat stellen können.

4.2.3. Rezeptionsorientierung: Dekonstruktive Lesart, Neuordnung von Begehren, Prinzip des Verlernens

Das von Hellmuth und Klepp erörterte Kompetenzmodell Politischer Bildung beinhaltet zwar handlungs- und rezeptionsorientierte Ansätze, doch mit Nagys Plädoyer für eine dekonstruktive Lesart lassen sich letztere für den Kritischen GCED-orientierten Literaturunterricht präziser herausarbeiten. Hinsichtlich der Weiterentwicklung der Deutschdidaktik bezieht sich Nagy auf Spivaks dekoloniales Bildungs- und pädagogisches Schlüsselkonzept der ‚unerzwungenen Neuordnung von Begehren‘. Lernen wird demnach nicht nur als ein Prozess der Wissensakkumulation oder Aneignung von Kompetenzen und Fähigkeiten verstanden, sondern auch als einer, der Subjekte und ihre Begehren auf ganz bestimmte Weise formt.²¹⁴ Begehren ist bei Spivak ein Grundbegriff, der davon ausgeht, „dass durch schulische Bildung ganz bestimmte Begehrensstrukturen (etwa die Sehnsucht nach einem monokulturellen und einsprachigen Land; aber auch die Sehnsucht nach Wohlstand, die Illusion von »self-made man/woman«) erweckt und immer wieder neu gefestigt werden.“²¹⁵ Begehren wird „nicht als natürliche

²¹¹ Vgl. ebd.

²¹² Ebd.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Nagy, Hajnalka: EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In: Boelderl, Artur; Esterl, Ursula; Mitterer, Nicola (Hg.): Poetiken des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag 2020 (ide-extra. Eine deutschdidaktische Publikationsreihe Bd. 20), S. 132.

²¹⁵ Ebd., S. 143.

Kategorie behandelt, sondern als sozial hergestellt bestimmt.“²¹⁶ Das zentrale Moment von Bildung liegt Spivak zufolge in der Neuordnung bzw. im Re-Arrangement von Begehren und beschäftigt sich mit den Fragen, was sich jemand wünscht und wie diese Begehren begünstigt wurden und werden.²¹⁷ Damit wird klar, „dass spezifische Vergesellschaftungs[- und Disziplinierungs]prozesse Subjekte mit spezifischen Begehren hervorbringen.“²¹⁸

Der Ansatz des Verlernens ist insofern wesentlich, als dass er zur Destabilisierung hegemonialen Denkens und Handelns anregt und die Neuordnung von Begehren anstößt. Nagy fasst die Prinzipien des Verlernens zusammen²¹⁹ und in Anlehnung an ihren Überblick sind folgende, für die Arbeit relevante Punkte festzumachen:

- **(Selbst-)Reflexion**

Für das Verlernen ist die durchgängige Selbstkritik, die Bewusstsein für Privilegien und soziale Geformtheit schafft, Voraussetzung.²²⁰

- **Aufbegehren statt begehren**

Aufbegehren wird als Intervention in die bestehende hegemoniale Ordnung begriffen.

- **Dekonstruktion des Kanons**

Eine Erweiterung des klassisch-traditionellen deutschen Literaturkanons – als Voraussetzung für einen Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht – bedeutet nicht, punktuell etwa afrikanische Literatur zu lesen, sondern eine transnationale, transkulturelle Öffnung in Richtung Weltliteratur zu etablieren.

Die Dekonstruktion des Kanons schließt auch die kritische Auseinandersetzung mit der Hegemonie eurozentrischer Wissensstrukturen und -systeme mit ein.

- **Imagination als Fähigkeit und Denken in Utopien**

Die Fähigkeit der Imagination spielt Spivak zufolge eine zentrale Rolle beim Re-Arrangieren von Begehren und ließe sich mittels ästhetischer Bildung, etwa durch Literatur, schulen. Die Vorstellungskraft entfaltet utopisches Denken und befreit Menschen aus verordneten Wahrnehmungsregimen. „Imagination eröffnet Möglichkeitsräume, in denen ein anderes Handeln und überhaupt eine andere Welt- und Selbstmodelle denkbar werden“²²¹ In institutionalisierten Vermittlungskontexten sei „die Entfaltung des

²¹⁶ Castro Varela, María do Mar: Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier; Thomas, Zaborowski, Katrin U. (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer 2016 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung Bd. 51), S. 51.

²¹⁷ Vgl. ebd.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Vgl. Nagy 2020, S. 133-134.

²²⁰ Vgl. Castro Varela 2016, S. 54.

²²¹ Nagy 2020, S. 133.

Imaginationsvermögens für jede/n Einzelne/n zu ermöglichen.“²²² Imagination rege Marginalisierte, Deprivilegierte und Privilegierte dazu an, „in ein neues Verhältnis zu sich, zu den anderen und zur Welt zu treten.“²²³

- **Lesen**

Der Literatur misst Spivak im Hinblick auf die Ausbildung der Fähigkeit der Imagination durch ästhetische Bildung einen hohen Stellenwert bei. Lesen geht bei der postkolonialen Theoretikerin weit über die Lesekompetenz hinaus und meint vor allem literarisches Lesen „als Mittel der Selbstermächtigung und der Selbstaufgabe konzipiert, weil es einem ermöglicht, das Eigene und dessen Ansprüche zugunsten der fremden Perspektive des Textes zurückzunehmen.“²²⁴ Spivaks Ansatz zufolge tritt Literatur selbst als Lehrende auf.²²⁵ Davon will sie die Vorstellung abgegrenzt wissen, dass literarisches Lesen zu unmittelbaren Lösungswegen führe.²²⁶ Vielmehr besteht die Stärke der Literatur darin, Anlässe zur kritischen Auseinandersetzung, zum Verlernen des eigenen hegemonialen Blicks und zur Perspektivenerweiterung zu schaffen. Spivak erachtet „Lesen als ein Sich-Einlassen auf den Text unter dem Verzicht auf festgefahrene Überzeugungen und *Selbstsicherheiten* und mit einer gleichzeitigen Hingabe an ein Anderes, das unverfügbar bleibt und trotzdem so nah erscheint.“²²⁷

„Verlernen“ definiert Nagy als einen „Widerstand gegenüber dem Diktat gängiger Sehgewohnheiten und herrschender Daseinsentwürfe und Mut, sich über die Grenzen des Denkbaren hinwegzusetzen.“²²⁸ Eine Besonderheit von Literatur liege darin, Subjekte zu ermächtigen, „verändernd auf die Realität einzuwirken und zwar, indem sie aufoktroyierte Bilder in Frage stellen und die Grenzen des Sagbaren und Denkbaren immer weiter verschieben.“²²⁹ Um einem inklusiven Ansatz gerecht zu werden, sind „diese imaginativen Grenzgänge für alle [Schüler:innen], unabhängig von Schultyp, Schulstufe oder (sozialer) Zugehörigkeit“²³⁰, zu ermöglichen.

Darüber hinaus stellt María do Mar Castro Varela einen Zusammenhang zwischen der Neuordnung von Begehren und der Ent-Hierarchisierung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden her. Ausgehend vom starken Eingriff der Bildungsprozesse in

²²² Ebd.

²²³ Ebd.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Vgl. Spivak 2003, S. 23.

²²⁶ Vgl. Ebd.

²²⁷ Nagy 2020, S. 134.

²²⁸ Ebd., S. 143.

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Ebd.

Begehrensstrukturen, die „mit Strafe und Belohnung das Begehren lenken“ und somit „Körper und Geist disziplinieren“, hält sie fest, dass Bildung „Teil von Subjektivierung und damit immer ermächtigend und unterwerfend zugleich“²³¹ ist. Die Neuordnung von Begehren verlangt „mithin de[n] bewusste[n] Umgang mit der Gewalt, die von Erziehungsprozessen ausgeht bzw. ausgegangen ist.“²³² In Verbindung mit der Ent-Hierarchisierung zwischen Lehrenden und Lernenden erfordere das ein Umdenken hinsichtlich der Rolle der Vermittelnden, die „sich als Teil des Gesamtproblems begreifen und sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende verstehen.“²³³ Eine Ent-Hierarchisierung bedeutet demnach nicht nur, dass sich Lehrende auch als Lernende, sondern in umgekehrter Weise auch Lernende als Lehrende begreifen. Das sei kein einfaches Unterfangen, da die herkömmlichen Rollen von Lehrenden und Lernenden von Vorstellungen und Erwartungen geprägt sind, die sich jedoch mit dem Re-Arrangieren von Begehren verändern ließen.²³⁴ Denn im traditionellen Verständnis zwischen diesen beiden Rollen „erwarten die SchülerInnen, dass die Lehrenden über Wissen verfügen, [das] sie an sie weitergeben, und können sich nur schwer mit der Idee anfreunden, selbst als LehrerInnen aufzutreten.“²³⁵ Ein epistemischer Wandel, „der weder von heute auf morgen, noch mit einem 10-Punkte-Plan zu bewerkstelligen ist“²³⁶, habe das Potenzial, diese klassische Rollenverteilung aufzubrechen. Bildungsarbeit ist Spivak zufolge eine „experimentelle Praxis, die vor allem Geduld verlangt.“²³⁷ Einem offenen, pluralen und inklusiven Verständnis von Bildung zu folgen, bedeutet, auch unerwartete Fragen und Antworten zu akzeptieren als auch die Neuordnung von Begehren ohne Druck und Zwang zu unterstützen. Dabei stellt die Methode der Dekonstruktion ein Werkzeug dar, mit dem sich nicht nur die Rezeption tiefgründiger und umfassender gestalten lässt, sondern auch die Auseinandersetzung mit Strukturen und Systemen der Macht und Herrschaft. Darüber hinaus lassen sich mit der dekonstruktiven Lesart verborgene Stimmen und Perspektiven im Text eruieren.

4.2.4. Rezeptionspragmatik: Literatur als Medium zur kritischen Auseinandersetzung mit Hegemonie

Die von Nagy abgeleiteten Prinzipien des Verlernens weisen Überschneidungen mit Wintersteiners Konzept der transkulturellen Literaturdidaktik auf, das im Kontext des Globalen Lernens

²³¹ Castro Varela 2016, S. 52.

²³² Ebd.

²³³ Ebd.

²³⁴ Vgl. ebd.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Ebd.

und post- wie dekolonialer Ansätze zu verorten ist.²³⁸ Als Ausgangspunkt dafür nimmt Wintersteiner die „transkulturelle Verfasstheit der heutigen Welt“, um „eine kritische Reflexion hegemonialer Verhältnisse und Ausgrenzungspraktiken durch die Auseinandersetzung mit essentialistischen Denkweisen, euro- und germanozentrischen Deutungsmustern und kulturalistischen Zuschreibungen anzuleiten.“²³⁹ Eine Neukonzipierung des Literaturunterrichts als globale Bildung erfordere eine „Literatur der Weltgesellschaft“ als auch eine „Neuverhandlung des gültigen (hoch-)schulischen Werk- und Normkanons.“²⁴⁰ Wintersteiner geht es dabei sowohl um das Neudenken und die Weiterentwicklung des literarischen Kanons, der Texte aus dem Globalen Süden und mehrsprachige Texte berücksichtigt als auch um ein „grundlegendes Neudenken des Ortes von Literatur als das Fremde schlechthin und von ›fremden‹ Literaturen in der homogenisierenden und zweckgerichteten Ordnung des Nationalstaates und dessen Bildungssystem.“²⁴¹ In seinem Plädoyer für eine Rezeptionspragmatik als politische Bildung arbeitet Wintersteiner drei politische Funktionen von Literatur heraus, anhand derer er Literatur als einen spezifischen und unverzichtbaren Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit begründet²⁴² und die hier als Ergänzung zur Politischen Literaturdidaktik und Nagys Plädoyer für eine dekonstruktive Lesart angeführt wird.

1) Literatur als spezifische Form der Gesellschaftsanalyse

Literatur und Ästhetik sind nicht nur Medien der Darstellung, sondern auch der Findung von Wahrheiten. Die politische Funktion von Literatur liege darin, Verhältnisse der Macht, der Herrschaft, der Hegemonie, der Menschen, der Gesellschaft und der Welt komplexer und vieldimensionaler zu betrachten und zur Sprache zu bringen.²⁴³ Literatur vermag sowohl die „detaillierte Darstellung des Geflechts sozialer Beziehungen“ als auch die „Konzentration auf das Innenleben einer exemplarischen Figur“ in ästhetischer Weise als „Komplexität sozialer Beziehungen zu modellieren“, wodurch „jene Zusammenhänge zwischen dem Persönlichen und dem Politischen sichtbar“ werden, die der „politischen Analyse oft entgehen.“²⁴⁴ Trotz der Komplexität

²³⁸ Vgl. Nagy 2020, S. 134.

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Ebd.

²⁴² Wintersteiner, Werner: „Verstehen und Selbstvergewisserung“ – Literaturdidaktik und Gesellschaftskritik. In: Frickel, Daniela; Boelmann, Jan (Hg.): Literatur Lesen Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/Main: Peter Lang 2013, S. 418-421.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 418.

²⁴⁴ Ebd.

seien poetische Analysen nicht objektiv, sondern parteiisch, und würden ebenso wie das Politische ein agonistisches Moment beinhalten.²⁴⁵

2) Literatur als soziales (politisches) bzw. allgemeiner: kulturelles Gedächtnis

Literatur hat nicht nur Anteil am Aufbau des kollektiven Gedächtnisses, sondern verweist auch auf eine Reihe „miteinander konkurrierender Erinnerungskulturen“²⁴⁶, bildet damit verschiedene Perspektiven ab und bringt neue bzw. unbekannte mit ein. Es gebe nicht ein kollektives Gedächtnis in der Gesellschaft, sondern miteinander in Konkurrenz tretende, wobei Wintersteiner Mouffe zitierend festhält, dass die „agonistische Konfrontation“ als „Voraussetzung der Demokratie [...] auch bei dieser scheinbar objektiven Funktion der Literatur im Spiel“²⁴⁷ ist. Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik spielen beim Aufbau des kollektiven Gedächtnisses folgende Rollen.

Literaturwissenschaft (und in ihrem Gefolge Literaturdidaktik) kann dazu beitragen, dass wir besser verstehen, wie literarische Werke (und andere mediale Produkte) am Aufbau des kollektiven Gedächtnisses Anteil haben. Zugleich arbeitet sie auch daran, durch die literarhistorische Einbettung den ursprünglichen ‚Sinn‘ (also den historischen Rezeptionskontext) zu rekonstruieren, was der Mythenbildung entgegensteht. Somit ist Literaturdidaktik sowohl Beitrag zur Schaffung des kollektiven Gedächtnisses wie Aufklärung über dessen Funktion. In diesem Sinne ist Literatur in einer höchst ambivalenten Weise an der Enkulturation der Schülerinnen und Schüler beteiligt. So wie individuelles und soziales Gedächtnis aufs engste [miteinander] verwoben sind, so stellen gerade Medien wie Literatur die Verbindung von Ich und Welt, von Persönlichem und Politischem her.²⁴⁸

Wird der Literatur die Funktion zugesprochen, einen Beitrag zur Schaffung des kulturellen Gedächtnisses zu leisten, wird ihr damit gleichzeitig die Fähigkeit attestiert, in dieses Unterfangen einzugreifen. Literaturunterricht nicht mehr entlang eines klassisch-traditionellen national gedachten Kanons zu statuieren und stattdessen Werke des Globalen Südens wie selbstverständlich miteinzubeziehen, hätten demnach die Erweiterung von Perspektiven und die Veränderung des kollektiven Gedächtnisses zur Folge. Die Dekonstruktion des klassischen Literaturkanons stößt demnach nicht nur das Verlernen des hegemonialen Blicks und die Einführung in vernetztes Denken, sondern auch die Erweiterung der Stoffe und Perspektiven, etwa im Hinblick auf die Dekolonialisierung und eine Imperialismuskritik sowie die kritische Auseinandersetzung mit patriarchalen Strukturen und Systeme, an.

3) Literatur als Utopie

²⁴⁵ Vgl. ebd.

²⁴⁶ Ebd., S. 419.

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ Ebd.

Ausgehend von der Grundannahme, dass Lesen unsere Vorstellungskraft beeinflusst und utopisches Denken anregt, legt Wintersteiner als dritte Funktion für Literatur die Utopie fest, die „das Nicht-Existierende als das Noch-Nicht-Existierende vorführ[t].“²⁴⁹ Die utopische Funktion von Literatur könne man sich sowohl als gesellschaftliche Utopie vorstellen, aber es wäre keine Literatur, wenn diese Utopie nicht zugleich das Innere der Rezipierenden ergreifen würde.²⁵⁰ Literatur und Kunst seien nicht nur „Beschreibungen der Wirklichkeit“, sondern würden auch die „Teilnahme des Ich am fremden Dasein und Schicksal“ ermöglichen, dazu befähigen, sich mit ‚dem Anderen‘ auseinanderzusetzen und zu identifizieren und „sich zu eigen zu machen, was es nicht ist und dennoch zu sein vermag.“²⁵¹ Darüber hinaus vermag Literatur das „Politische persönlich sichtbar zu machen, sodass man das Persönliche als politisch erleben kann“²⁵², hält Wintersteiner fest und gibt den Hinweis, dass ‚gute‘ Bücher den Lesenden erlauben, eigene Schlussfolgerungen zu ziehen, die wiederum persönlichkeitsbildend seien²⁵³, also ohne Druck und Zwang eine Neuordnung von Begehren zu wecken. Denkt man Literatur und Politik zusammen, so sei das Rezeptionsästhetische Modell, „wie es von politisch engagierten Schriftstellern und Schriftstellerinnen entwickelt wird, [...] immer eingebettet in den Kontext einer Vorstellung politischen Urteilens und Handelns – und damit auch des politischen Streits.“²⁵⁴

Mit Blick auf die drei Funktionen von Literatur schlussfolgert Wintersteiner, dass sich „Literatur als Medium diskursiver wie narrativer Auseinandersetzung um gesellschaftliche Hegemonie“²⁵⁵ eignet. Literatur als Medium biete nicht bloß „subjektive Erkenntnis“, sondern liefere darüber hinaus Anlass zur „gemeinschaftlichen Willensbildung“ – die gleichfalls als didaktisches Ziel formuliert werden könne – und damit auch für „Kontroversen“²⁵⁶. Damit legt Wintersteiner abschließend für Politischen Literaturunterricht sowohl die kollektive Willensbildung als auch den Streit um Meinungen fest.²⁵⁷ Dabei gelte es zweierlei zu vermeiden, nämlich einerseits die einseitige Vorgabe von ‚richtigen‘ Interpretationen durch eine Autorität, wie z.B. der Lehrperson, und andererseits einen gleichgültigen Pluralismus aller Interpretationen²⁵⁸, um

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 419-420.

²⁵¹ Ebd., S. 420.

²⁵² Ebd.

²⁵³ Vgl. ebd.

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Vgl. ebd.

²⁵⁸ Vgl. ebd.

dem literaturdidaktischen Ziel, „den Lernenden [Werkzeuge] und Wissen zur Verfügung zu stellen, um ihre Rezeption tiefgründiger, umfassender zu gestalten“²⁵⁹, näher zu kommen.

4.3. Leitfaden zur Beurteilung der GCED-Qualität von Reportagen

Zur Beurteilung der GCED-Qualität von Unterrichtsmaterialien wird Wintersteiners Leitfaden²⁶⁰ für GCED im Unterricht herangezogen. Dieser ist im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden, wobei nur jene Punkte ausgewählt wurden, die für das Forschungsvorhaben besonders relevant sind. Der Leitfaden eignet sich nicht nur zur Bewertung der GCED-Qualität, sondern auch für die Planung und Ausarbeitung eigener Unterrichtseinheiten sowie der Evaluation des Unterrichts. Da diese aber nicht im Fokus steht und auch keine konkreten Unterrichtsvorschläge im Rahmen dieser Arbeit gemacht werden, dient er der Beurteilung der GCED-Qualität der ausgewählten Reportagen.

Die Erstellung des Leitfadens ist laut Wintersteiner auf die Komplexität und den breiten Umfang des Arbeitsfelds GCED zurückzuführen und stellt einen Versuch dar, Orientierung zu bieten. Dieser sei für alle Unterrichtsfächer gedacht, darüber hinaus bei der Realisierung aber Besonderheiten und Möglichkeiten einzelner Fächer zu berücksichtigen, denn die gemachten Vorschläge könnten nicht für jedes Fach und jede Schulstufe das Passende bieten und sind daher als Anregungen gedacht.²⁶¹ Für den Leitfaden wurden vier Ziele formuliert, die in einzelne Teilaufgaben gegliedert sind. Diese sind nicht isoliert zu betrachten, denn – das erklärt auch die Komplexität des Arbeitsfelds GCED – zwischen den Teilaufgaben gibt es „zahlreiche Überlappungen und auch die Ziele und Aufgaben [sind miteinander] vernetzt.“²⁶² Der Leitfaden erfordert nicht, diesen wie eine Checkliste Punkt für Punkt abzuarbeiten, wichtig sei die Wahrung des Bewusstseins für Gesamtzusammenhänge²⁶³ und, „dass vor lauter Teilaufgaben und einzelnen Beispielen das große Ganze GCED nicht aus den Augen verloren wird.“²⁶⁴ Erst das „Zusammenspiel der vier Ziele“ ergebe „die Idee von GCED“²⁶⁵, weshalb es nicht ausreichend sei, eine Teilaufgabe, etwa kritisches Denken, anzugehen und dann zu meinen, damit sei den Zielen von GCED Genüge getan.²⁶⁶

Wintersteiner definiert vier Ziele, die hier kurz vorgestellt werden. Ihre nähere Bestimmung anhand von Teilzielen ist der Tabelle im Anhang zu entnehmen. Die vier Ziele lauten: 1)

²⁵⁹ Ebd., S. 423.

²⁶⁰ Wintersteiner 2018, S. 15-21.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 16.

²⁶² Ebd., S. 15.

²⁶³ Vgl. ebd., S. 16.

²⁶⁴ Ebd., S. 15.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Vgl. ebd.

„Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren“²⁶⁷, 2) „Lernende ihre Selbstwirksamkeit als ‚citizens‘ erleben lassen“²⁶⁸, 3) „Lernende unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, sich als Global Citizen zu betätigen, zu entwickeln“²⁶⁹ und 4) „Lernenden helfen, diese Erfahrungen zu verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen.“²⁷⁰

5. Die literarisch-journalistische Reportage

Die Reportage definiert Caterina Kostenzer als hybride Form zwischen Journalismus und Literatur. Demnach weist diese sowohl typisch journalistische als auch typisch literarische Merkmale auf und bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Faktualität und Fiktionalität.²⁷¹ Ein wesentliches Merkmal der literarischen Reportage ist ihr Bezug zur sozial verbindlichen Wirklichkeit, sie erhebt den Anspruch zu informieren, aber nicht nur analytisch nachzuvollziehen, sondern die Lesenden am Erzählten auch miterleben und mitfühlen zu lassen.²⁷² Die fiktiven Elemente einer Reportage vermitteln nicht nur auf literarische und unterhaltsame Weise Fakten, sondern rücken eine oder mehrere Perspektiven, die die Lesenden zur Auseinandersetzung mit dem Material herausfordern bzw. bestimmte Wesensseiten offenlegen, in den Vordergrund.²⁷³ „Verifizierbare Informationen bleiben somit weiterhin die Grundlage des Textes, während die Ausgestaltung dieser lediglich als Hilfe und Unterstützung eingesetzt werden darf, um sie besser zu vermitteln und zu betonen.“²⁷⁴

In Abgrenzung zum Nachrichtenjournalismus hebt Kostenzer die subjektive Sicht der Reporterin bzw. des Reporters hervor, von der die Reportage bestimmt wird. Allerdings seien neben dieser, auch weitere andere mögliche Perspektiven miteinzubeziehen, um unterschiedliche Betrachtungsweisen und verschiedene Blickwinkel vorzustellen.²⁷⁵ Dadurch würden die Lesenden zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven angeregt werden.²⁷⁶ Der Einsatz von Reportagen im Kritischen GCED-orientierten Literaturunterricht bietet sich vor allem aufgrund der Perspektivenerweiterung und daher auch zum Hinterfragen bereits vorhandener hegemonialer Vorstellungen und persönlicher Erfahrungen an.

²⁶⁷ Ebd., S. 17-18.

²⁶⁸ Ebd., S. 19.

²⁶⁹ Ebd., S. 20.

²⁷⁰ Ebd., S. 21.

²⁷¹ Vgl. Kostenzer, Caterina: Die literarische Reportage. Über eine hybride Form zwischen Journalismus und Literatur. Innsbruck/Wien: Studien Verlag 2009 (Angewandte Literaturwissenschaft 5), S. 132.

²⁷² Vgl. ebd., S. 133.

²⁷³ Vgl. ebd., S. 134.

²⁷⁴ Ebd., S. 134-135.

²⁷⁵ Vgl. ebd., S. 143-144.

²⁷⁶ Vgl. ebd., S. 144-145.

Während Kostenzer primär einen form-orientierten Zugang zur Reportage wählt, definiert Michael Haller diese vorwiegend über ihre Funktion.²⁷⁷

Die moderne Reportage ist vom journalistischen Anliegen getragen, soziale Distanzen und institutionelle Barrieren zu überwinden, um hinter die Fassaden zu blicken. Sie wird durch die Findigkeit und die subjektive Sicht des Reporters bestimmt: Sein Zugang zum Thema, seine Protagonisten und seine authentischen Erlebnisse sind ausschlaggebend. Diese bringt er dramaturgisch strukturiert in einer teils erzählenden, teils beschreibenden, teils schildernden Sprache zum Ausdruck.²⁷⁸

Die hier angeführte journalistische Intention, „soziale Distanzen und institutionelle Barrieren zu überwinden“, um Hintergründe zu durchleuchten, verweist auf das politische Potenzial der Reportage, etwa durch die Abhandlung und Problematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie hegemonialen Strukturen und Systemen. Haller spricht jenen Reportagen ein hohes Niveau zu, die „Brennpunkte [beobachten], Hintergründe [thematisieren] und die Lage Betroffener anteilnehmend [schildern]“. ²⁷⁹ Die Reportage eignet sich daher als spezifische Form der Gesellschaftsanalyse, wobei ihre journalistische Funktion darin bestehe, das komplexe „Geschehen in der Welt nachvollziehbar und verständlich zu machen.“ ²⁸⁰

Darüber hinaus bringe eine Definition über die Funktion das Wesen der Reportage zum Ausdruck, nämlich „auf möglichst unverwechselbare Weise zu erzählen.“ ²⁸¹ Dabei lasse sich „erzählerisch Singuläres“ nicht „in ein formatierendes Regelkorsett zwingen. In diesem Sinne achtet das funktionale Definieren die Subjektivität der Reportage: Es lässt die sprachfertige Kreativität als wesentliches Element des reportierenden Erzählens weitgehend unangetastet.“ ²⁸²

Haller plädiert dafür, Reportagen

gegen den Trend um subjektive Sicht- und Erzählweisen zu erweitern. Auch die Redakteur[:innen] möchte ich ermuntern, bei ihren Reporter[:innen] den subjektiven Erzählstil (wieder) zuzulassen. Den größten Gewinn hätte das Lesepublikum: Es könnte (wieder) bemerkenswerte Personen näher kennenlernen und emotional verstehen, es könnte an verborgenen, zugleich aufschlussreichen Vorgängen teilhaben und deren Bedeutung erfassen.²⁸³

Bei der Untersuchung von Reportagen und ihrer Verwendung im Kritischen GCED-orientierten Unterricht ist hinsichtlich der subjektiven Sicht- und Erzählweise insofern Aufmerksamkeit erforderlich, als dass diese nicht zur Betonung oder gar der Schlussfolgerung einer unreduzierbaren Singularität führt, die das breite politische Denken unterminiert und durch Praktiken der Kulturalisierung und Individualisierung von globalen strukturellen Ungleichheiten ablenkt.

²⁷⁷ Vgl. Heijnk, Stefan: Die Print-Reportage: Genrekonventionen aus Reportersicht. In: Publizistik 59 (2014), S. 140.

²⁷⁸ Haller, Michael: Die Reportage. Theorie und Praxis des Erzähljournalismus. Köln: Herbert von Halem 2020, S. 108.

²⁷⁹ Ebd., S. 89.

²⁸⁰ Ebd., S. 12.

²⁸¹ Heijnk 2014, S. 140.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Haller 2020, S. 13.

Die Durchsetzung einer subjektiven Sicht- und Erzählweise in der Reportage ist mit dem in den 1970er-Jahren aufkommenden *New Journalism* und dem damit einhergehenden Genre-Bruch zu erklären. Im Unterschied zum traditionellen Journalismus wird in dessen Praxis nicht nur subjektiv vorgegangen, sondern auch von literarischen Stilmitteln Gebrauch gemacht. Die inhaltliche Ebene wird um Szenen aus dem Alltag erweitert, die davor als zu banal und der reportierenden Erzählung nicht angemessen galten. Zelger hält in Verbindung mit der Öffnung und Erweiterung des Literaturbegriffs und der Literatur in den 1960/70er-Jahren fest, dass die

hierarchisierende Trennung in vergangene und gegenwärtige Literatur sowie Sachtexte und poetische Texte [...] radikal in Frage gestellt [wird]. Indem der literarische Text der nationalen, ästhetischen und persönlichkeitsstiftenden Funktion entbunden und stattdessen als Teil gesellschaftlicher und ökonomischer Prozesse angesehen wird, findet seine grundlegende Politisierung statt. [...] Die Öffnung führt letztlich nicht nur zur Diffusion der Literatur in einen erweiterten gesellschaftlichen Raum und umgekehrt, sondern der Tendenz nach auch zur fachspezifischen Entgrenzung.²⁸⁴

Aus der Reportage wird, was „manche“ als „hybride Texte“ bezeichnen und damit den „Mix aus fiktionalen und faktualen Elementen“²⁸⁵ meinen. Mit dieser Formulierung bringt Haller seine Kritik an der Entgrenzung und am radikalen Konstruktivismus zum Ausdruck. Darüber hinaus kritisiert er die dekonstruktive Praxis Intellektueller, die „vermeintlich gesicherte Erkenntnisprinzipien“ zerlegen „und das mit sich beschäftigte Subjekt zum Maß der Dinge“²⁸⁶ machen. Die Kritik erinnert hier an Grosfoguels Dekonstruktion der Kartesischen Philosophie, wo das ‚Ich‘ als Maß zur Erkenntnisgewinnung grundsätzlich infrage gestellt wird. Haller grenzt das Spezifische des Journalismus – entgegen dem Trend der Entgrenzung – explizit vom radikalen Konstruktivismus ab. Dieses zeichne sich dadurch aus, „aktuelle Vorgänge *in der Realität* zu beobachten, aufzugreifen, zutreffend zu beschreiben, einzuordnen und verständigungsorientiert zu veröffentlichen.“²⁸⁷ Daran anschließend kritisiert er das Infragestellen einer „objektiven Wirklichkeit“²⁸⁸ – konkret greift er an dieser Stelle Absolvent:innen an, die eine Laufbahn im Medienbereich anstreben und diesen Zweifel mit- und weitertragen würden²⁸⁹ – wodurch Tatsachen und Bezüge zur Realität untergraben werden würden. In seiner Kritik stellt er die „Entgrenzung der Form“ neben die „Entpolitisierung der Inhalte“ und den „Selfie-Subjektivismus“²⁹⁰.

Die konstruktivistische Weltsicht wurde unter jüngeren Medienmachern wohl auch deshalb populär, weil sie die damals neue Selfie-Kultur mit postmodernen Attitüden verbrämt – ein Denken, dass auch den Erzähljournalismus ansteckte. Der aufklärerische Impetus der Reportagen schwand, der kritische Blick der

²⁸⁴ Zelger 2015, S. 26.

²⁸⁵ Haller 2020, S. 76.

²⁸⁶ Ebd., S. 84.

²⁸⁷ Ebd., S. 86.

²⁸⁸ Ebd., S. 87.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 85-86.

²⁹⁰ Ebd., S. 88.

Reporter[:innen] auf die agierenden Machträger trübte ein. Wichtiger war, dass die Erzähltexte eigenwilliger, ihre Sprache emotionaler und ihre Storys aufregender werden.²⁹¹

Der Fokus galt weniger den Inhalten (was) als der Inszenierung (wie).²⁹² Haller geht vielmehr davon aus,

dass die Menschen mittels elaborierter Zeichensysteme (deren wichtigste: die Sprache) intersubjektiv überprüfbare Realitätsbeschreibungen liefern und sich auch über diese verständigen können, sofern sie allgemein akzeptierte Regeln und Konventionen (wie Zeitmessung, Ortsbestimmung, definierte Begriffe, Syntax) verwenden.²⁹³

Die Reportage als Form des journalistisch-literarischen Erzählens hat daher Vorgänge „in der Realität zum Gegenstand“²⁹⁴, wobei ihr die verschriftlichte Sprache als Werkzeug dazu dient, diese sowohl sachkompetent und wahrhaftig als auch erlebnisnahe und dramaturgisch strukturiert zu schildern.

Haller geht noch näher auf die Theorie und Praxis des ‚Wirklichen‘ der Reportage ein. Während das Merkmal der Literatur „ihr unbestimmtes, bewusst offen gehaltenes Verhältnis zur Realität“ ist, wobei „unter »Realität« die über Sinneswahrnehmungen erfahrbare Lebenswelt“ verstanden wird, „bezieht sich jeder journalistische Beitrag auf diese äußerlich beschreibbaren Realien.“²⁹⁵ Weiters stellt er die Frage, ob die Reportage, weil sie dramaturgisch organisiert ist, deshalb ein Kunstprodukt oder ein Konstrukt sei.²⁹⁶

Viele Erzähltheoretiker umgehen diese Fragen mit dem Hinweis, dass die Sprache, ob Erzählung oder nicht, per se konstruiere. Andere bejahen sie mit der Begründung, dass jede Story eine eigene Erzählwelt erzeuge, die es real nicht gibt. Manche Literatur- und Medienwissenschaftler wiederum halten diese Fragen für obsolet[,] weil sie den kategorischen Unterschied zwischen fiktionalen (erfundenen) und faktualen (nicht-erfundenen) Beschreibungen selbst für eine Konstruktion halten.²⁹⁷

Von den radikal konstruktivistischen Annahmen grenzt Haller die für den Journalismus gültigen Prämissen ab. Sowohl für den praktischen Journalismus als auch für dessen theoretische Begründung seien abstrakte Erwägungen, wie die oben festgehaltenen, kaum von Relevanz.²⁹⁸ Vielmehr basiere der Journalismus „auf der Übereinkunft, dass Vorgänge in der Welt zutreffend beschrieben werden können und sich Menschen über das aktuelle Geschehen entsprechend informieren, d.h. über dieselben Sachverhalte identisches Wissen aneignen können.“²⁹⁹ Später bezeichnet Haller die Reportage als „journalistische Kunstform im Sinne der Gebrauchs-

²⁹¹ Ebd., S. 87.

²⁹² Vgl. ebd.

²⁹³ Ebd., S. 85.

²⁹⁴ Ebd., S. 58.

²⁹⁵ Ebd., S. 106.

²⁹⁶ Vgl. ebd.

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ Ebd., S. 106-107.

kunst.“³⁰⁰ Davon leitet er zwei Anforderungen für die Reportage ab, die die Felder der Dramaturgie und der Transparenz betreffen.

Zum einen liegt die Funktion der Dramaturgie einer Geschichte darin, die Lesenden mitzunehmen und sie durch ein Thema zu führen. Das Storytelling ist dabei ein spezifischer Modus der Narration, der das Lesepublikum Miterleben sowie Einsichten und Erfahrungen generieren lässt. Ohne dass der Erzählfaden einer Reportage chronologisch sein müsste, sollte, um dem Eindruck des Fiktiven vorzubeugen, „in der Story der temporale Bezug des Erzählten zu den Vorgängen stets erkennbar und zutreffend sein (was, wann, wo).“³⁰¹

Zum anderen, und diese schlägt Haller auch als Antwort auf die Komplexität der Reportage als hybrider Form vor, die sich im Spannungsfeld zwischen Literatur und Journalismus sowie Fiktionalität und Faktualität befindet, ist Transparenz herzustellen. In der Reportage werden die „Beobachtungen und Erlebnisse nicht nur als subjektive Eindrücke und Empfindungen“ beschrieben, sondern auch als „Sachverhalte (wer, was, wann, wo, wie)“³⁰² geschildert. Diese Aussagen müssen auch in der „Story [...] zutreffend und überprüfbar“³⁰³ sein. Daran ändern auch die „(nicht überprüfbaren) Empfindungen“ sowie die „persönliche, selektiv wirkende Perspektive“ der Reporterin bzw. des Reporters nichts, „vorausgesetzt, der Reporter macht diese Unterschiede transparent (etwa, indem er Kolportagen nicht im Indikativ referiert, seine Einseitigkeit anspricht, seine subjektiven Eindrücke als solche offenlegt, Verdichtungen erklärt und auktoriale Formulierungen vermeidet).“³⁰⁴

Die Bedeutung der Transparenz liege darin, dass sie Glaubwürdigkeit schafft und nachvollziehbar wird, wie die Geschichte zustande kam, welche Quellen verwendet und ausgewertet, was verdichtet bzw. gerafft und was weggelassen wurde, auf wen oder was sich die verdichtete Szene stützt, ob es sich um anonymisierte Personen handelt und welche Quellen bzw. Belege hinter den zitierten oder kolportierten Aussagen stehen.³⁰⁵ Mit anderen Worten benötige im Besonderen die Reportage mehr Transparenz, da die Thementumsetzung, die subjektive Sicht der Reporter:in (Herangehensweise, Perspektive, eingeschränkte Wahrnehmung) sowie die Umstände des Einblicks (warum gerade dort, warum mit dieser Akteur:in) „oftmals erklärungsbedürftig sind, mehr jedenfalls, als es ein Vorspann oder Nebensatz leistet.“³⁰⁶ Weitere Ansätze, die Haller zur Herstellung der Transparenz vorschlägt, sind die Erwähnung der

³⁰⁰ Ebd., S. 108.

³⁰¹ Ebd., S. 107.

³⁰² Ebd.

³⁰³ Ebd.

³⁰⁴ Ebd.

³⁰⁵ Vgl. ebd., S. 129.

³⁰⁶ Ebd., S. 105.

Recherschritte durch die Autor:in; das Hervorheben und Reflektieren im Text von Beobachtungen, die nicht belegt werden können; die an passender Stelle dem Lesepublikum weitergegebene Mitteilung der Verständlichkeit dienender Eingriffe wie Vergrößerungen, Verdichtungen, Szenenwechsel (Chronologie-Umbauten) oder Zitat Kürzungen; die Offenlegung ihrer bzw. seiner anfänglichen Vorurteile und Empfindungen über Erlebnisse und Personen.³⁰⁷

Im Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Fiktionalität und Faktualität der Reportage schlägt Haller vor, einem Arbeitsethos zu folgen, der nicht die Fiktionalität als das Problem erachtet, sondern ihre Verschleierung.³⁰⁸ „Dies wären neue Reportageformen, die statt der dramaturgisch rundgefeilten Story zwei parallel laufende Geschichten erzählen: eine über das »Was«, die andere, gleichsam als Oberstimme, über das »Wie«.“³⁰⁹ So würde dem Publikum transparent gemacht werden, wie und warum die Geschichte in dieser Form entstanden und produziert worden ist. „Mit solchen Innovationen könnte das Niemandsland zwischen objektiven Fakten und subjektiven Erlebnissen, zwischen Empfindungen und Interpretationen neu vermessen“³¹⁰ werden. Im Hinblick auf die Transparenz ist festzuhalten, dass es Haller vor allem darum geht, die Tradition der Reportage zu verteidigen und das wahrhafte Erzählen zu stärken, wobei Wahrhaftigkeit bedeute, volle Transparenz gegenüber dem Publikum zu schaffen.³¹¹

Die Hauptmerkmale der modernen Reportage

Haller fasst fünf Hauptmerkmale der Reportage zusammen.³¹²

1) Herkunft

Die moderne Reportage steht in der Tradition des faktizierenden Augenzeugenberichts und des schildernden Erlebnisberichts und ist beides zugleich; dabei bezieht sie sich auf Ereignisse, die sie als Erlebnisse vermittelt.³¹³ Die Lesenden werden dazu eingeladen, „über die Lektüre an den Geschehnissen teilzuhaben, so, als würde die Augenzeugenreise jetzt beginnen.“³¹⁴

2) Intention der Reporterin bzw. des Reporters

„Die moderne Reportage ist vom journalistischen Anliegen getragen, soziale Distanzen und institutionelle Barrieren zu überwinden, um hinter die Fassaden zu blicken.“³¹⁵ Dabei verfügt die Reporterin bzw. der Reporter über Faktenrecherche, Zeugenberichte, eigene Beobachtungen

³⁰⁷ Vgl. ebd., S. 105-106.

³⁰⁸ Vgl. ebd., S. 106.

³⁰⁹ Ebd.

³¹⁰ Ebd., S. 106.

³¹¹ Vgl. ebd., S. 15.

³¹² Vgl. ebd. S. 107-108.

³¹³ Vgl. ebd., S. 107

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Ebd., S. 107-108.

und Erlebnisse, aus denen eine Geschichte geformt wird, wobei die Lesenden die Perspektive der Erzählerin bzw. des Erzählers übernehmen.³¹⁶

3) Form

Die Form der Reportage wird durch die Findigkeit und die subjektive Sicht der Reporterin bzw. des Reporters bestimmt: wie bereits erwähnt, sind „[s]ein Zugang zum Thema, der besondere Aspekt, seine Protagonist[:innen] und seine authentischen Erlebnisse [...] ausschlaggebend. Er bringt sie dramaturgisch strukturiert in einer teils erzählenden, teils beschreibenden, teils schildernden Sprache zum Ausdruck.“³¹⁷

4) Funktion

Die Reportage ist nicht auf einen Darstellungstyp festzulegen, sondern wird „mit anderen Umsetzungsformen vermischt, in erster Linie mit Formen des Berichtens“ und „des (recherchierten) Hintergrundberichts“³¹⁸ Diese Mischformen sind auf ihre Funktionalität zurückzuführen, denn Ziel der Reportage ist es, die Lesenden am Geschehen teilhaben zu lassen und dieses nachvollziehbar zu erzählen. „Die Darstellungsform stellt darum ihr Thema in den Sprach- und Erfahrungshorizont der Leser[:innen].“³¹⁹

5) Bedeutung

„Die moderne Reportage ist sprachgestaltete (Um)Welterfahrung. Weniger ihre faktizierende Empirie als die sprachliche Durchdringung des Erfahrungsmaterials hebt sie zu einer journalistischen Kunstform im Sinne der Gebrauchskunst.“³²⁰ Dabei liegt ihre „Aussagekraft nicht in der Tatsachenenthüllung (dies leisten andere Genres besser), sondern im Aufdecken von Lebenssinn (als Subtext) durch ihre das Ungeheuerliche entschlüsselnde Sprache. Sie soll durchaus literarisch, niemals aber dichterisch sein.“³²¹ Außerdem „steht und fällt [sie] mit der Authentizität des Materials und der Wahrhaftigkeit des Reporters.“³²²

Welche Schlüsse sind aus den von Haller und Kostenzer festgelegten Merkmalen und Qualitäten der literarischen Reportage für die dekonstruktive Lesart zu ziehen? Der intersubjektiv überprüfbare Tatsachenbegriff geht davon aus, dass Vorgänge in der Welt, ‚in der Realität‘ beschrieben werden und sich Menschen darüber informieren können, was bedeutet, dass sie sich über dieselben Sachverhalte identisches Wissen aneignen können. Das ist die Grundlage des

³¹⁶ Vgl. ebd., S 108.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Ebd.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Ebd.

³²² Ebd.

Journalismus, die in der Reportage um literarische Formen und Funktionen erweitert wird. Ebenfalls Grundlage der journalistisch-literarischen Reportage sind Fakten und Tatsachen, wobei das Spannungsfeld zwischen Faktualität und Fiktionalität durch Transparenz zu kennzeichnen ist. Mit der Methode der Dekonstruktion bzw. dekonstruktiven Lesart lassen sich Informationen beschaffen, dechiffrieren und in weitere Sinnkonstruktionen übersetzen; und darüber hinaus Fakten und Tatsachen von den literarischen Merkmalen der Reportage unterscheiden, vorausgesetzt, die Reportage ist ‚gelingen‘ in dem Sinn, dass sie Fiktionalität nicht verschleiert, sondern volle Transparenz gegenüber dem Lesepublikum herstellt. Das Ergebnis im Kritischen GCED-orientierten Literaturunterricht, der ‚gute‘ literarische Reportagen als Material heranzieht und mit der dekonstruktiven wie kritischen Lesart arbeitet, sind eine bessere Informiertheit über Vorgänge in der Welt und ein Verständnis für Interdependenzen in einer solchen.

5.1. Die Zeitschrift „Reportagen“

Die Erstausgabe der Zeitschrift „Reportagen“ mit redaktionellem Sitz in Bern erschien erstmals im Oktober 2011.³²³ Auf der Webseite sind die seither 72 erschienen Ausgaben vollständig digital verfügbar, ansonsten erscheint die Reihe alle zwei Monate auch im Taschenbuchformat. Grundsätzlich versteht sich „Reportagen“ als offene Plattform, bei der die Autor:innen zunächst gebeten werden, ein Exposé mit ihrer Idee für eine Reportage an die Redaktion zu schicken, bevor die Geschichte verfasst wird. Neben Reportagen zu aktuellen Themen – die im Suchfilter grob in „Gesellschaft“, „Kultur“, „Leben“, „Politik“, „Sport“, „Technologie“, „Umwelt“, „Wirtschaft“ und „Wissenschaft“ unterteilt sind – werden auch historische Reportagen aufgenommen und wieder zugänglich gemacht, etwa von Svetlana Alexievich, Egon Erwin Kisch, Gabriel García Márquez, George Orwell, Małgorzata Szajnert u.a. Wenn die Webseite auch den Eindruck vermittelt, dass „Reportagen“ bemüht ist, aus verschiedenen Teilen der Welt Geschichten der Menschen zu sammeln und einem Lesepublikum verfügbar zu machen, so ist faktisch festzustellen, dass die Regionen, aus denen und über die berichtet wird, überwiegend Europa zuzuordnen sind.³²⁴ Im Leitbild von „Reportagen“ wird das Subjektive der Textsorte selbstsicher hervorgehoben.³²⁵ Gleichzeitig wird aber auch die Relevanz der journalistischen Qualität der Reportage ausdrücklich erwähnt³²⁶, was angesichts des Genre-Lernens und der Definition von Haller einen interessanten Punkt darstellt. Die drei folgenden Reportageanalysen

³²³ Reportagen: Ausgaben, <https://reportagen.com/magazin> (aufgerufen am 24.08.2023).

³²⁴ Anm.: Zur Region Europa erschienen bislang 213 Texte, Asien 96, Amerika 94, Afrika 39 und Ozeanien fünf. (Vgl. Reportagen: Regionen, <https://reportagen.com/> (abgerufen am 24.08.2023)).

³²⁵ Reportagen: Unsere redaktionellen Leitlinien, <https://reportagen.com/redaktionelle-leitlinien/> (aufgerufen am 24.08.2023).

³²⁶ Vgl. ebd.

zeigen, dass diese für einen Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht geeignet, im Text mitunter jedoch einige Schwachstellen im Hinblick auf das Merkmal der Transparenz nachzuweisen sind.

5.2. Reportage 1: Der globale Handel mit dem Thunfisch

Die Reportage „Sushi aus dem Käfig“³²⁷ thematisiert nicht nur den Fang und die Haltung des Thunfischs, sondern befasst sich ebenso mit dem globalen Handel dieser Fischart und dessen sozio-ökonomischen Auswirkungen. Mit der dekonstruktiven Lesart werden über die literarisch-journalistische Erzählung des Thunfischhandels (neo-)koloniale und (neo-)imperiale Strukturen und Systeme sichtbar. Den persönlichen Bezug zum Thema erläutert die Autorin und das Gründungsmitglied von „Reportagen“ nicht nur am Beginn der Erzählung, sondern auch in Zusatzinformationen, die dem Haupttext nachgestellt sind, und einem Interview am Ende der Ausgabe. Dieser liegt vor allem in der früheren Beheimatung in der südspanischen Region Tarifa – die auch einen Schauplatz der Reportage bildet –, wo vor der Küste der Blauflossen-Thunfisch lebt.

Die Grundlage der Reportage schaffen nicht nur die persönlichen, subjektiven Eindrücke und Erlebnisse während der Reisen von Puntas Bernet in Tarifa, sondern auch die Recherche zum legalen und illegalen Thunfischfang und -geschäft. Eine Doppelseite am Ende der Reportage hält Zahlen, Daten und Fakten fest, die unter anderem grafisch dargestellt werden und den „Fischfang in den Weltmeeren“, die „meistgefishchten Arten“, den geschätzten Fischkonsum pro Kopf und Kontinent, den „Fischfang und die Aquakulturen weltweit“³²⁸, und den Thunfischkonsum dokumentieren sowie die Thunfischarten im Überblick und den weltweiten Fang nach Art zeigen.³²⁹ Die an der Erstellung der Grafiken beteiligten Personen werden namentlich genannt und die Quellen (u.a. FAO, ISSF, WWF, GREENPEACE, Statista, GEO, MAFF, Maruha Nichiro), aus denen die zusammengeführten Daten bezogen wurden, aufgelistet.³³⁰ Durch das dokumentierte Vorgehen stellt Puntas Bernet einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung von Transparenz und Glaubwürdigkeit ihres Textes her.

Die Reportage besteht aus zwei visuell deutlich voneinander unterscheidbaren Textteilen, die durch Kursivsetzung getrennt sind. In den kursiv gesetzten Stellen spricht die Erzählerin den begehrten *Thunnus thynnus*, den Roten Thun, auch Blauflossen-Thunfisch genannt – um den im Zuge der Globalisierung und ein von Japan ausgehender Hype und Ernährungstrend

³²⁷ Puntas Bernet, Rocío: Sushi aus dem Käfig. In: Reportagen, Jg. 57 (2021), S. 11-30.

³²⁸ Ebd., S. 29-30.

³²⁹ Vgl. ebd.

³³⁰ Vgl. ebd., S. 30.

entstanden und der besonders in Form von Sushi bekannt ist – direkt an. Durch die direkte Ansprache entsteht literarisch eine Nähe zwischen dem Roten Thun, der Erzählerin, ihrer Perspektive und den Lesenden. In den kursiv gesetzten Textstellen werden die subjektive Sicht und die persönlichen Eindrücke der Reporterin hervorgehoben.

*Dein Einzug in die Küchen der Welt war dein Todesurteil. Nie hätte ich einen solchen Erfolg in der Gastronomie für möglich gehalten; als ich ein kleines Kind war, wart ihr in meinen Augen einfach nur stinkende Riesenviecher. [...] Erst später habe ich erfahren, dass [der Geruch] von anderen Fischen stammte. Vom alljährlichen Fang gelangten jeweils nur gerade zwei Exemplare in die Hände der Dorfbewohner. Eines wurde der Virgen de la Luz geopfert, der heiligen Jungfrau des Lichts, das andere teilten die Almadraberos, die Thunfischfänger, unter sich auf. Euren wahren Wert hat damals keiner gezahlt. Denn dir und den Deinen, der grössten und wertvollsten aller Thunfischarten, dem Thunnus thynnus, dem Roten Thun oder Atlantischen Blauflossen-Thunfisch, war damals ein ganz anderes Schicksal bestimmt.*³³¹

Der erste Absatz der Reportage verweist bereits auf den Wandel vom lokalen Fischfang des Blauflossen-Thunfischs durch die ortsansässigen Dorfbewohner:innen hin zum Roten Thun als einer globalen und in weiten Teilen nachgefragten Handelsware. Der freie Markt erlaubt unterschiedlichen Firmen und Unternehmen ebenfalls nach dem Thunfisch zu fischen. Als Folge werden einfache Fischer verdrängt, sie können mit der Fangquote, die von Unternehmen erzielt wird, nicht mithalten und kommen „gerade so über die Runden“³³² oder geben auf.³³³ Zur Erläuterung des Ausmaßes wird in der Reportage angegeben, dass Spanien die höchste Fangquote des Roten Thuns besitzt. Im Jahr 2020 seien annähernd 6000 Tonnen gefischt worden, die einem Sechstel der global erlaubten Fangmenge entsprechen.³³⁴ Einen Großteil der Fischereifloten besitzen zwei Familien, wobei über jene in Murcia die Fuentes und in Tarragona die Balfegós verfügen. Den nächstgrößeren Anteil bringen die Almadrabas ein, die einer traditionellen Art des Thunfischfangs nachgehen. Ihnen folgen mehr als 1000 Schiffe der Kleinfischerei und diesen mit dem geringsten Anteil die einfachen Fischer.³³⁵

Das Geschäft mit dem Blauflossen-Thunfisch führt nicht nur zu Überfischung, welche die IC-CAT, die Internationale Kommission zur Erhaltung der Thunfischbestände im Atlantik, zu kontrollieren versucht, indem sie Fangquoten je nach Population herunterschraubt oder wieder lockert, sondern treibt auch den illegalen Fischfang an. Einfache Fischer weichen notgedrungen auf diesen aus, weil die legalen Quoten, die sie tagsüber reinholen, für das Leben oft nicht ausreichen. Sie fischen daher nachts unerlaubt weiter. Puntas Bernet kriminalisiert die einfachen Fischer nicht, sondern stellt die sozio-ökonomischen Auswirkungen des nachgefragten Fischgeschäfts in den Vordergrund. In der Reportage lässt sie dafür Raúl García zu Wort

³³¹ Ebd., S. 12.

³³² Ebd., S. 18.

³³³ Vgl. ebd.

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Ebd.

kommen, einen Fischereispezialisten der Umweltorganisation WWF, den sie auf ihrer Reise trifft und der sich auf die konfliktgeladene Situation in Tarifa bezieht. Dieser hält fest – im Text als direktes Zitat markiert –, dass die vorherrschende Arbeitslosigkeit und die Not einfache Fischer zum illegalen Fischfang verleiten würde.³³⁶ Damit in Zusammenhang steht das ungleiche Verhältnis zu den großen Unternehmen, die aufgrund ihrer hohen Fangquoten den Markt dominieren.

Manuel Suárez, ein 34-jähriger Fischer, der wie sein Onkel und sein Großvater dieser Tätigkeit nachgeht und zum Vorsitzenden der Fischerzunft gewählt wurde, beklagt die fehlende Unterstützung seitens der spanischen Behörden im Bereich des Landwirtschafts- und Fischereisektors, eine solche erhielten sie nur noch von der Gemeindeverwaltung.³³⁷ Mit der dekonstruktiven Lesart lässt sich die hinter diesen Aussagen verborgene Kritik an der fehlenden staatlichen Unterstützung für die lokale Bevölkerung feststellen, denn für einfache Fischer wird der Zugang zum Geschäft durch die Regulation der Fangquoten erschwert: die Höhe der Fangquote wird „nach Anzahl bisheriger Fänge und Grösse der Schiffe berechnet“, wonach die Unternehmen klar im Vorteil sind, weil sie durch die Größe ihrer Schiffe wesentlich mehr Fänge des bis zu drei Meter langen und 600 Kilogramm schweren Blauflossen-Thunfischs durchführen können – „und ausserdem danach, wie lange sich ein Fischer schon dem Thunfischfang widmet.“³³⁸ Für junge Fischer ist es daher umso schwieriger, überhaupt an dem Geschäft teilzunehmen. Am Beispiel des Thunfischfangs in Spanien kritisiert die Reportage nicht nur die negativen Auswirkungen auf die im Fischereisektor tätige lokale Bevölkerung sowie Gefahren durch Überfischung auf das Ökosystem, sondern nimmt gleichfalls kriminelle Strukturen in den Blick, innerhalb derer in großem Maßstab illegaler Fischfang betrieben wird, an dem sich auch mehrere Unternehmen bereicherten.

Im Jahr 2018 erlitt die Blauflossen-Thunfisch-Mafia einen herben Rückschlag. Einer gemeinsamen Ermittlung von Europol und der spanischen Guardia Civil gelang es, ein in mehreren Ländern operierendes Netzwerk aufzudecken, das innerhalb eines Jahres mit illegalen Fängen in maltesischen und italienischen Gewässern rund 25 Millionen Euro Gewinn gemacht hatte. Ergebnis: 79 Beschuldigte, rund 50 beteiligte Unternehmen, 80 Tonnen beschlagnahmter Thunfisch. Nach Schätzungen der spanischen Zeitung *El País* wurden damals insgesamt 2500 Tonnen Roter Thun illegal gehandelt. Die Operation trug den Namen eines der begehrtesten Teile aus dem Bauchfleisch des Thuns: Operation Tarantelo.³³⁹

Als Vorschlag, um dem illegalen Fischfang etwas entgegenzusetzen, führt die Autorin die „mittels QR-Code sichergestellte Rückverfolgbarkeit des Thunfischs vom Fang bis zum

³³⁶ Vgl. ebd., S 19-20.

³³⁷ Vgl. ebd., S. 18-19.

³³⁸ Ebd.

³³⁹ Ebd., S. 20.

Verbraucher“³⁴⁰ an. Im angehängten Interview³⁴¹ geht sie näher auf diesen ein und hält fest, dass jeder Thunfisch ein Etikett tragen sollte, das die nachvollziehbare Herstellungskette und die Frische belegt.³⁴² Puntas Bernet bezieht sich hierbei auf die Haltung kritischer Konsument:innen und ist der Meinung, dass, wenn diese die Rückverfolgbarkeit und ein solches Etikett verlangen und sich dafür interessieren würden, illegale Strukturen gestoppt werden könnten. „Denn wenn alle nur noch zertifizierten Thunfisch kaufen würden, hätten die Kriminellen keine Chance mehr, weil sie ihr Produkt auf dem Markt nicht mehr platzieren können.“³⁴³ Auf die Frage der Interviewerin, weshalb es eine derartige Zertifizierung von Thunfisch noch nicht gäbe, antwortet sie, dass die Zivilgesellschaft diesbezüglich keinen Wandel fordern und nicht ausreichend Druck auf die Politik ausüben würde, die sich so erst gezwungen sehe zu handeln. Eine Kritische Lesart von GCED erachtet die Werthaltung und das Handlungsfeld kritischer Konsument:innen für unzureichend. Zudem überzeugt die mittels QR-Code hergestellte Rückverfolgbarkeit des Thunfischs zur Bekämpfung krimineller Netzwerke nicht. Dieser Vorschlag ähnelt einer einfachen Lösung, die hinsichtlich ihrer Wirksamkeit fragwürdig erscheint. Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass angesichts ausbeutender, ungleicher und ungerechter Strukturen und Systeme im Besonderen die Handlungsfelder der Politik und des Staates – dessen Aufgabe es ist, Verteilungsgerechtigkeit herzustellen –, aber auch das mit ihm verflochtene neoliberale Wirtschaftssystem, das typisch für die Postdemokratie ist, in den Blick zu nehmen sind. Daher bieten diese Textstellen Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit Marktmechanismen, die der Logik folgen, Problemlagen über Angebot und Nachfrage zu lösen und den mitunter beschränkten Möglichkeiten des Staates zur Intervention. Darüber hinaus lässt sich von diesen ausgehend die Beziehung zwischen Politik, Staat, internationaler Zivilgesellschaft, einzelnen Bürger:innen, Demokratie und großen wie kleinen Unternehmen bis hin zu Konzernen diskutieren.

Eine besondere Herausforderung stellen in dieser Auseinandersetzung postdemokratische Verhältnisse dar, die vom „Ungleichgewicht zwischen der Rolle der Interessen der Unternehmen und denen aller übrigen Gruppen der Gesellschaft“³⁴⁴ geprägt sind und die sich dadurch kennzeichnen, dass sie die Kompetenzen politischer Institutionen einschränken.³⁴⁵ Darüber hinaus offenbart die Reportage als Medium zur kritisch-diskursiven Auseinandersetzung unter

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Reportagen: Rocío Puntas Bernet, Autorin von *Sushi aus dem Käfig* (S. 11), im Gespräch. In: Reportagen, Jg. 57 (2021), S. 114-116.

³⁴² Vgl. ebd., S. 116.

³⁴³ Ebd.

³⁴⁴ Zelger 2015, S. 31.

³⁴⁵ Vgl. ebd.

Anwendung der dekonstruktiven Lesart hegemoniale Strukturen. Da sich postdemokratische Verhältnisse vor allem durch ihre Intransparenz auszeichnen, ist die Methode der Dekonstruktion umso aufschlussreicher und stellt für Lernende ein Werkzeug dar, sich mit ungleichen Systemen zu befassen. Vor allem die Verschleierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen deutet den Wert/Vorteil/Stärke der dekonstruktiven Lesart an. Dieser besteht darin, Strukturen in ihre kleinsten Bestandteile zu zerlegen, wobei sich durch das Sammeln von Informationen, die ferner in neue Sinnzusammenhänge übersetzt werden, neue Perspektiven erschließen lassen. Mit der tiefgehenden, kritischen Auseinandersetzung über die Methode der Dekonstruktion wird dadurch in vernetztes Denken eingeführt und der hegemoniale Blick verlernt.

Der intersubjektiv überprüfbare Tatsachenbegriff als Grundlage des Journalismus und die dekonstruktive Lesart angewandt auf die Reportage „Sushi aus dem Käfig“ offenbaren nicht nur postdemokratische Verhältnisse, sondern auch die globalen und lokalen Auswirkungen eines kapitalistischen Systems, das sich seine Herrschaft durch Formen der Ausbeutung sichert und eng mit der Geschichte des Kolonialismus, des Imperialismus und patriarchaler Strukturen verflochten ist. Darüber hinaus erweitern die Technik und der technologische Fortschritt als Grundlage des Kapitalismus dessen Handlungsraum. Dies führt die literarisch-journalistische Erzählung exemplarisch vor: durch die COVID-19-Pandemie erfährt das Thunfischgeschäft Einschränkungen. Doch die daraus entstandene Marktlücke wird innerhalb kurzer Zeit wieder geschlossen, indem sie um einen Online-Shop erweitert wird. Dazu heißt es in der Reportage: „Die Pandemie, die zunächst ein hoffnungslos verlorenes Jahr zu prophezeien schien, eröffnete völlig neue Absatzmöglichkeiten auf einem Markt, der sich ohnehin nicht mehr bremsen lässt.“³⁴⁶ Darüber hinaus lässt die Textstelle auf das Invasive kapitalistischer Strukturen rückschließen.

Da sich das Geschäft mit dem Thunfisch als lukrativ erweist und allein im Mittelmeerraum über eine Milliarde Euro pro Jahr einbringt, führt das unweigerlich zu Interessenskonflikten zwischen den Ländern und der Verteilung von Fangquoten. Beispielhaft werden Norwegen und Dänemark angeführt, wo sich die Blauflossen-Thunfisch-Population allmählich wieder erholt, sowie Mauretanien und Namibia, wo der Thunfisch ebenfalls wieder vermehrt gesichtet wird.³⁴⁷ Diese Länder fordern daher höhere Fangquoten. Aufgrund eines UNO-Abkommens sind die Industriestaaten der EU-Länder, die USA und Kanada verpflichtet, Teile ihrer Quoten an Schwellenländer, wie z.B. Marokko, abzugeben.³⁴⁸ Die Vernetztheit der Welt, ihre Komplexität

³⁴⁶ Puntas Bernet 2021, S. 18.

³⁴⁷ Vgl. ebd.

³⁴⁸ Vgl. ebd.

und Interdependenzen werden anhand von Puntas Bernets Reportage zum Thunfischfang und dem globalisierten Handel mit diesem nachvollziehbar erzählt.

In Raúl Garcías Augen verschwendet man hier enorme Ressourcen; Fische, die dem Menschen immer schon als Nahrung gedient haben, werden nimmersatten Riesenmäulern zum Frass vorgeworfen, nur um einen Luxusmarkt aufrechtzuerhalten: «Zehn bis zwölf Kilo Fisch braucht ein Thunfisch, um nur ein Kilo zuzunehmen, das ist doch Wahnsinn», empört sich der Umweltschützer. «Europa importiert massenhaft Fisch aus Afrika, und zwar hochwertigen Fisch. Umgekehrt exportieren wir ein bis zwei Millionen Tonnen Makrelen – einen Fisch mit geringem Wert, der aber sehr nahrhaft ist und den sich die afrikanischen Märkte leisten können. Und nun kommen die Thunfischunternehmer und reißen sich auch noch um die Makrele, mit der sie mit Ländern wie Nigeria oder Ghana in Konkurrenz treten.»³⁴⁹

Zunächst ist festzuhalten, dass dieser Textauszug beispielhaft für die Arbeitsweise von Puntas Bernet in ihrer Reportage steht, in der sie Aussagen von Zeugen als solche markiert, wie hier jene des Umweltschützers Garcías. Weiters wird in der Stelle Bezug auf die Verschwendung von Ressourcen genommen, die der Aufrechterhaltung und Expansion freier Märkte dienen und von dessen Gewinn vor allem Unternehmen profitieren. Während die Makrele in Europa auf Mastfarmen den Thunfischen zugeführt wird, dient er in Afrika als nahrhaftes, preiswertes Lebensmittel. Der Eingriff in die Märkte Ghanas und Nigerias, wo Gebrauch von günstigen Waren zur Profitmaximierung (in Europa/Spainien) gemacht wird, ist ein Beispiel für das neoliberale Weltwirtschaftssystem und seine lokalen Auswirkungen. Darüber hinaus kann nicht von einem Zufall des Gebrauchs von afrikanischen Ländern durch europäische Staaten gesprochen werden, vielmehr markiert der Eingriff (neo-)koloniale Strukturen im Hinblick auf die Ausbeutung von Ressourcen und dessen Konsequenzen für die lokale Bevölkerung.

Mit Blick auf Wintersteiners Leitfaden eignet sich Puntas Bernets Reportage in mehrfacher Hinsicht. Lernende „entdecken das Globale im Lokalen“³⁵⁰ anhand der Ausbeutung von Ressourcen, der Markteingriffe von Unternehmen und der Herkunftswege von Konsumgütern. Die Sicherung von Monopolen wird durch die Marktbeherrschung der beiden großen Familienunternehmen der Balfegós und der Fuentes nachvollziehbar erzählt, die den traditionellen Fischfang und einfache Fischer zunehmend verdrängen. In diesem Zusammenhang wird anteilnehmend die prekäre Situation der einfachen Fischer geschildert.

Im Sinne des „Erkennens globaler Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen“³⁵¹ wird in Puntas Bernets Reportage in politisch-ökonomische Kreisläufe und ihre Zusammenhänge eingeführt. Die weitreichenden Konsequenzen des globalen Thunfischhandels auf lokaler Ebene werden sichtbar. Hierfür werden Strategien industrialisierter Staaten vorgestellt, mittels derer sie sich Güter und Ressourcen aneignen. Dem Unternehmen Balfegó gelingt es mittels

³⁴⁹ Ebd., S. 23.

³⁵⁰ Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

³⁵¹ Ebd.

Ringwadenflotte innerhalb kürzester Zeit mehrere Tonnen Thunfisch einzufangen.³⁵² Für das Unternehmen JCMackintosh reist Juan Carlos Mackintosh 2015 von Malaga „nach Japan, um zu lernen, wie man Thunfisch fängt, schlachtet und behandelt, ohne dass er zwischen Fang und Verkauf an Qualität einbüsst“ und importiert für sein Geschäft die *Green-Stick-Technik*, „eine japanische Fischfangmethode, die sogar von NGO[s] als nachhaltig angesehen wird.“³⁵³ Somit bietet die Textstelle Gelegenheit sich auch mit der Rolle von NGOs auseinanderzusetzen. Die Auswirkungen des industrialisierten Fischfangs auf das Ökosystems werden zwar nicht näher erläutert, zumindest aber kurz erwähnt.

Mit der Reportage ist auch an die Punkte „Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen“³⁵⁴ und „Sich mit ideellen und materiellen Alternativen zur bestehenden Ordnung beschäftigen“³⁵⁵ anzuknüpfen. In diesem Zusammenhang regt sie nicht nur zur Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und Herausforderungen an, sondern führt auch die historische Entwicklung gesellschaftlicher, sozio-ökonomischer und (geo-)politischer Strukturen und Systeme vor. Ulrich Brand und Markus Wissen beschreiben in der „Imperialen Lebensweise“³⁵⁶, wie der Kapitalismus als ‚natürliche‘ Gegebenheit erscheint und seine historische Entstehung dadurch verschleiert wird. Mit einer dekonstruktiven Herangehensweise zersetzen sie das vermeintlich ‚Natürliche‘ des Kapitalismus und zeigen, dass es sich um ein System handelt, das zwar machtvoll, aber veränderbar ist.

Die Themen, an welche die Reportage anschließt, sind die ungleiche Verteilung Arbeit und ökologischen Ressourcen, deren überproportionale Zugriff des Globalen Nordens auf diese, die Hegemonie zwischen Globalem Norden und Globalem Süden, die Krisen und die Transformation des Kapitalismus, die Entwicklung einer Postwachstumsgesellschaft, Formen solidarischer Ökonomie und Gemeinwohlökonomie, die Kritik an der imperialen Lebensweise und der Wachstumsgesellschaft, der Klimawandel als gesamtgesellschaftliche Herausforderung.³⁵⁷

Die Reportage „Sushi aus dem Käfig“ setzt sich inhaltlich mit Strukturen und Systemen der Ungleichheit und Ungerechtigkeit auseinander. Im Sinne der Ziele eines Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterrichts erfüllt sie auch die Anforderung einer besseren Informiertheit über Vorgänge in der Welt und vermittelt ein Verständnis von Interdependenzen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Puntas Bernet die literarisch-journalistische Erzählung

³⁵² Vgl. ebd., S. 22.

³⁵³ Ebd., S. 26.

³⁵⁴ Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

³⁵⁵ Ebd.

³⁵⁶ Brand, Ulrich; Wissen, Markus: Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: ökom 2017, S. 69-94.

³⁵⁷ Vgl. Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

durch Transparenz kennzeichnet und Glaubwürdigkeit herstellt. Subjektive Eindrücke werden als solche offengelegt und Quellen angeführt. Mit der Reportage wird sie dem journalistischen Anliegen, soziale Distanzen und institutionelle Barrieren zu überwinden, um hinter „Fassaden zu blicken“³⁵⁸, gerecht. Dabei verfügt diese über verifizierbare Informationen, Faktenrecherche, Zeugenberichte sowie eigene Beobachtungen und Erlebnisse.

Vorgestellt werden die Perspektive der Reporterin, die am Fischfang beteiligten Personen und jene, die den Thunfischhandel kritisch beurteilen. Die Reportage bietet des Weiteren Gelegenheit zur Einnahme einer globalen Perspektive, da sie Zusammenhänge, Auswirkungen und Abhängigkeiten globaler und lokaler Handlungen und Entscheidungen in den Mittelpunkt stellt. Lesende erhalten dadurch die Möglichkeit, sich als Teil einer globalen Welt zu begreifen, die eigene Position darin zu reflektieren und analysieren, eine planetare Sichtweise und ein Verständnis für die ungleiche Verteilung von Ressourcen, Wohlstand, Rechten und Privilegien aufzubauen. Als spezifische Form der Gesellschaftsanalyse macht sie zudem auf die Zusammenhänge zwischen dem Persönlichen und dem Politischen aufmerksam. Zwar appelliert sie auch an individuelle Entscheidungen von kritischen Konsument:innen, fokussiert aber primär nicht das Individuum und dessen Handlungsspielraum, sondern verweist anhand der Kritik des jungen Fischers an der fehlenden politischen Unterstützung für die lokale Bevölkerung auf die Rolle des Staates.

5.3. Reportage 2: Zu Besuch in der Schweiz

Der ägyptische Journalist und Dichter Youssef Rakha wurde vom Schweizer Schriftsteller Jonas Lüscher nach einem Kennenlernen in Kairo im Dezember 2015 und ein halbes Jahr später zusammen mit Pro Helvetia zu einem Besuch in die Schweiz eingeladen. In seiner Reportage „Hallo Schweiz“³⁵⁹ erzählt Rakha daher, wie er die Schweiz auf seiner Reise erlebt hat. Dem Haupttext ist ein Bild vorangestellt, das einen Bernhardiner-Hund in einer Schneekugel zeigt, in der auch ein schneebedeckter Berg und Nadelbäume, ein Haus, ein Industrierauchfang und ein Kühlturm zu sehen sind. In seiner Größe überragt der Hund die Bäume, das Haus, den Rauchfang und den Turm, seine Augen hat er weit aufgerissen. Der Bernhardiner gilt als Nationalheld und Symbol der Schweiz, ein sich aufopfernder Rettungshund, der nicht nur die von Lawinen überschütteten Menschen, sondern auch Wanderer, die sich verlaufen haben, aufspürt und in Sicherheit bringt. Die Reiseerfahrung Rakhas findet zeitgleich mit der Zuwanderung von Asylsuchenden in Europa statt, die gemeinhin als ‚Flüchtlingskrise‘ bezeichnet wird. Den

³⁵⁸ Haller 2020, S. 108.

³⁵⁹ Rakha, Youssef: Hallo Schweiz. In: Reportagen, Jg. 31 (2016), S. 115-119.

thematischen Schwerpunkt der Reportage bildet die Schweizer Asyl- und Migrationspolitik mit Blick auf das Jahr 2015/16.



Abbildung: Bernhardiner unter der Glasglocke

Am Beginn der Reportage „Hallo Schweiz“ zieht Rakha einen stereotypen Vergleich zwischen diesem und anderen westeuropäischen Ländern: die italienische und französische Küche seien seinem Geschmack nach besser als die der Schweizer; trotz Brexit könne im Vergleich zu London in der Schweiz nicht von ‚Multikulturalismus‘ gesprochen werden; die Schweizer:innen würden noch schlimmer an einer Arbeitssucht leiden als die Deutschen; und „auf zwischenmenschlichen Abstand [sind sie] fast so erpicht wie die Skandinavier.“³⁶⁰ Außerdem wird die Aussage, „sie lebten weniger in einem Land als in einem effizient geführten und durch und durch amoralischen Unternehmen“³⁶¹, für plausibel erklärt. Der Ort Davos, an dem jährlich das Weltwirtschaftsforum tagt, würde das Gefühl hervorrufen, an der „Leitstelle des globalen Hungers“³⁶² zu sitzen. Wohlstand, Sicherheit sowie Landschaft und Sauberkeit von Luft und Wasser würden die Schweiz zu einem „Paradies“ machen.³⁶³ Die stereotypen Zuschreibungen lesen sich in dekonstruktiver Weise – bis auf den Vergleich mit der Küche – wie eine Kritik am Kapitalismus, einem System, das von der Ausbeutung der Arbeiterschaft lebt und von der tief verankerten Vorstellung profitiert, der Wert eines Menschen hänge von seiner Arbeitskraft ab und ließe sich durch ein Mehr an Arbeit steigern. Zum Vergleich des Multikulturalismus in London gegenüber jenem der Schweiz ist festzuhalten, dass zwar fast 40 Prozent der ständigen Wohnbevölkerung in der Schweiz einen Migrationshintergrund haben³⁶⁴, doch die Mehrheit dieser

³⁶⁰ Ebd., S. 115.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Ebd.

³⁶³ Vgl. ebd.

³⁶⁴ Vgl. Schweizer Eidgenossenschaft, Bundesamt für Statistik: Bevölkerung nach Migrationsstatus, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatus.html> (abgerufen am 28.08.2023).

Vgl. Huter, Lina: Migration und Migrationspolitik in der Schweiz, <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/schweiz/340227/migration-und-migrationspolitik-in-der-schweiz/#footnote-target-2> (aufgerufen am 28.08.2023).

Personen kommt aus westeuropäischen Ländern und EU-Staaten, vor allem aus Deutschland, Italien, Frankreich und Portugal.³⁶⁵

In Gesprächen, unter anderem mit Lüscher, erfährt der Reporter, dass die Migration tamilischer Flüchtlinge aus Sri Lanka in den 1990er-Jahren als Beispiel für eine erfolgreiche Integration in die Schweizer Gesellschaft gilt.³⁶⁶ „Am Anfang erregten ihre dunklen, unvertrauten Gesichter Argwohn“, doch mit Fleiß, „die einzige ernstzunehmende Bedingung“ für die Integration, hätten sie sich einen guten Ruf und den Status als Vorzeigeschweizer:innen erworben, die nun unter „keinerlei Diskriminierung“³⁶⁷ mehr zu leiden hätten. An dieser Stelle wird eine allgemein akzeptierte Vorstellung von ‚erfolgreicher‘ Integration dargelegt, wonach Bemühungen einer solchen insbesondere von Seiten der Zuwandernden zu erfolgen hätten. Statt der individuellen Bereitschaft einer migrierenden Person sind im Hinblick auf das Phänomen Migration jedoch überwiegend staatliche Strukturen und Systeme in den Blick zu nehmen, da diese konkrete Angebote für die Integration schaffen, etwa im Bereich des Spracherwerbs, am Arbeitsmarkt, im Bildungssektor, im gesellschaftlich-sozialen und kulturellen Leben. Die Funktionen des Staates ermächtigen diesen nachhaltig in hegemoniale Verhältnisse einzugreifen und statt Hürden Chancen im Bereich der Migration zu schaffen, um entsprechende Voraussetzungen für eine bestmögliche Integration zu bieten. Dabei provoziert die gemeinsame Betrachtung des globalen Phänomens Migration und Global Citizenship bzw. Global Citizens gängige Sehgewohnheiten, die sich am ‚methodologischen Nationalismus‘ orientieren, und veranlasst über nationalstaatliche Grenzen, Strukturen und Systeme hinauszudenken.

Die Reise in der Schweiz führt Rakha nach Oberwil-Lieli, einer Gemeinde im Kanton Aargau. Diesen Ort beschreibt er als „Alternative zur «Goldküste» [...], dem in die Abendsonne getauchten Ostufer des Zürichsees, wo die Millionäre gern wohnen.“³⁶⁸ Die Gemeinde machte mit „aufrüttelnden Schlagzeilen“ in den Medien auf sich aufmerksam: in Oberwil-Lieli seien Migranten verbannt, Asylsuchende müssten in ihre Heimatländer zurückgebracht werden und der Schweizer Ort zahle „hohe Bussen, um flüchtlingsfrei zu bleiben.“³⁶⁹ Tatsächlich war die rechtskonservative Schweizer Volkspartei (SVP) unter Andreas Glarner bereit, jährlich in etwa 300.000 Schweizer Franken zu bezahlen, um die Anzahl von zehn Flüchtlingen aus Oberwil-Lieli fernzuhalten. Ursprünglich sei die ‚Strafgebühr‘, die 2008 vom Großen Rat des Kantons Aargau beschlossen wurde, nicht rassistisch motiviert, sondern für Gemeinden mit tatsächlicher

³⁶⁵ Vgl. Schweizer Eidgenossenschaft, Bundesamt für Statistik: Migration und Integration, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration.html> (aufgerufen am 28.08.2023).

³⁶⁶ Vgl. Rakha 2016: S. 115-116.

³⁶⁷ Ebd.

³⁶⁸ Ebd., S. 116.

³⁶⁹ Ebd.

Unterbringungsnot gedacht gewesen.³⁷⁰ In Verbindung mit dem EU-Migrationspakt von 2023, der ebenfalls Strafzahlungen bei Nicht-Aufnahme von Zuwanderern vorsieht, ließe sich ein derartiges Regelwerk der Asyl- und Migrationspolitik, welches erlaubt, sich mit Ersatzzahlungen von der Verantwortung freizukaufen, im Kritischen GCED Deutsch- und Literaturunterricht weiterführend diskutieren.

Rakha, der in der Reportage bis hierhin die Schweizer:innen aus seiner persönlichen Sicht recht einseitig beschreibt – aufgrund des Wohlstands und der ablehnenden Haltung in Oberwil-Lieli von zehn flüchtenden Menschen bezeichnet er diese zusammenfassend nicht nur als „superreich“, sondern auch „superselbststüchtig“³⁷¹ –, zeichnet dann doch ein diverseres Bild der Schweizer Einwohner:innen und bringt weitere Perspektiven in die Erzählung mit ein. In der Reportage wird eine Studentin namens Johanna Gründel, deren Familie eine große Bio-Gärtnerei bewirtschaftet, zu Beginn als kritische Stimme vorgestellt, da sie sich gegen Glarner Entwurf in ihrer Gemeinde einsetzt und eine Interessensgemeinschaft, die IG Solidarität, gründet,

die genug Gemeindemitglieder überzeugen konnte, gegen den Haushaltsentwurf zu stimmen, so dass dieser abgelehnt wurde. Das halbe Dorf war erleichtert über die öffentliche Aussage, dass Oberwil-Lieli Flüchtlinge haben wollte. Kurz darauf gelang es dem Gemeindeammann [Glarner] und seinen Anhängern aber, dieses Votum wieder zu kippen.

In kurzer Zeit entzweite die Frage die Gemeinde. Jemand verteilte Flugblätter, die vor den schwarzen Kindern in Kinderwagen warnten, von denen es bald «in unserem ganzen Dorf wimmeln» würde. Nachbarn zerstritten sich. Freundschaften zerbrachen.³⁷²

An dieser Stelle werden rassistisch-motivierte Handlungen, wie die Verteilung von Flugblättern, in denen vor Menschen mit dunkler Hautfarbe gewarnt wird, demonstriert als auch die Angst vor ‚Überfremdung‘, die nicht selten von Rechtspopulist:innen zur Instrumentalisierung von Migrant:innen geschürt wird. Das Zerstreiten von Nachbarn und das Zerschneiden von Freundschaften deutet auf die Polarisierung des Themas Migration hin, die tendenziell zur Einteilung der Welt in zwei Räume führt, bei der man sich entweder für oder gegen eine Sache positioniert oder affektiv zugehörig fühlt. Ein globaler Denkraum ist als Erweiterung dieser Polarisierung zu verstehen, bei dem das Einnehmen einer globalen Perspektive neue Sicht- und Herangehensweisen hervorbringt.

Die Gründung und der Zusammenschluss einer Interessensgemeinschaft sind als Mittel zur Partizipation im GCED Unterricht diskutierfähig. Damit kann an das zweite Ziel, das in Wintersteiners Leitfaden festgelegt ist, angeknüpft werden, nämlich „Lernende ihre Selbstwirksamkeit als Citizens erleben zu lassen“³⁷³. Mit Blick auf dessen Teilziele lassen sich sowohl das Engagement von Gründel und der IG Solidarität untersuchen als auch eigene Erfahrungsräume für

³⁷⁰ Vgl. ebd.

³⁷¹ Ebd.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

Partizipation und Organisation eruieren, z.B. innerhalb, aber auch außerhalb der Schule und in öffentlichen Räumen, um diese aktiv mitzugestalten. Ein weiteres Ziel, das damit angestoßen wird, ist das „Kennenlernen und der Gebrauch von demokratischen Rechten“³⁷⁴.

Zur Bewertung des Engagements der IG Solidarität ist der Blick auf eine weitere Textstelle in der Reportage interessant. Aus der Perspektive von Ursula Riener, auf die unten noch näher eingegangen wird, ginge es den Personen der Interessensgemeinschaft „weniger um ein aktives Annehmen von Unterschiedlichkeit als um ihre Selbstbestätigung als Schweizer Eidgenossen: fleissige Pazifisten, die, liberal bis ins Mark, auch ihr Mitgefühl effizient organisieren.“³⁷⁵ Den Vertreter:innen der IG Solidarität wird an dieser Stelle identitätspolitische Motivation unterstellt, im Vordergrund stünde nicht die Solidarität mit den Geflüchteten, sondern die Befriedung des eigenen Bildes nach außen hin. Der Textauszug regt daher auch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation für politisches Engagement und darüber hinaus zum Verlernen des hegemonialen Blicks sowie dem Hinterfragen der eigenen Begehrensstrukturen an.

Gemeinsam mit Lüscher trifft Rakha Hans und Elisabeth Widmer, wobei ersterer als Manager, Immobilienentwickler und ehemaliger MIT-Kerntechniker bekannt und mit Glarner befreundet ist. Der Reichtum der Widmers wird nicht nur anhand der Berufsbezeichnung, sondern auch durch die Beschreibung ihres Wohnhauses und der Kommentierung der gemeinsamen Mahlzeit deutlich gemacht. „Obwohl weit bescheidener, als angesichts des Reichtums der Widmers zu erwarten sein könnte – der sich vielleicht eher im prachtvollen Mittagessen niederschlug –, verströmt das Haus dezenten Luxus.“³⁷⁶ In der Reportage erzählt Widmer, dass er die Politik „Andys“ zwar vehement ablehne, seinen „geschäftsmäßigen Regierungsstil“³⁷⁷ aber bewundere. Zwar wird hier nicht im Detail darauf eingegangen, was genau am Regierungsstil Glarners aus der Sicht von Widmer bewundernswert ist, in jedem Fall aber ist die Textstelle heranzuziehen, um beispielhaft die Verharmlosung der Instrumentalisierung von Flüchtenden aufzuzeigen, die gerade durch die ausgesprochene Bewunderung für den SVP-Politiker eine solche erfährt und als unbedeutend hingestellt wird.

„Die Widmers, die in Kenya ein eigenes Waisenhaus aufgebaut haben, reagierten auf die Krise, indem sie auf eigene Kosten eine Wohnung mieteten, in der eine syrische Familie untergebracht werden sollte.“³⁷⁸ Diese beiden Vorhaben lassen sich anhand Spivaks Dekonstruktion der ‚Bürde des Stärkeren‘ untersuchen, wonach sich Länder – und wie wir hier sehen, auch Privat-

³⁷⁴ Ebd.

³⁷⁵ Ebd., S. 118.

³⁷⁶ Ebd., S. 117.

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Ebd.

und Geschäftspersonen – des Globalen Nordens dazu berufen fühlen, ihre durch Privilegien und Reichtum erlangte Position und ihren Einfluss zu nutzen, um sich ‚wohltätigen‘ Interessen und Zwecken zu widmen. Mit diesem Wohlwollen wird die Reproduktion (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und (neo-)patriarchaler Strukturen und Systeme riskiert.

Im Kritischen GCED-orientierten Unterricht lässt sich anhand folgender Fragen diskutieren, wie der Bau eines Waisenhauses durch eine vermögende Privatperson, ein vermögendes Unternehmen, eine NGO etc. zu beurteilen ist: Für wen stellt ein derartiges Vorgehen eine Verbesserung bzw. einen Vorteil dar, sind es die Waisenkinder und/oder vermögende Privatpersonen, Unternehmen und Organisationen durch eine ‚Politik des Helfens und der Wohltätigkeit‘? Wie ist generell eine Situation zu bewerten, in der eine wohlhabende, reiche Person in Armut lebenden Menschen ‚hilft‘ und Unterstützung anbietet? Ist ein solches Vorgehen als nachhaltige Verbesserung einzustufen? Wie ist es grundsätzlich um den Umstand bestimmt, dass es Arme und Reiche gibt und welche gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse prägen die Beziehung zwischen Armen und Reichen? Inwiefern stellt dieser an sich ein gravierendes Problem der Umverteilung dar, das als Wurzel für Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsverhältnisse zu betrachten ist? In welcher Hinsicht lässt sich am Bau eines Waisenhauses in einem Land des Globalen Südens durch eine vermögende Privatperson Kapitalismuskritik üben? Wie sind bei der Einnahme einer globalen Perspektive komplexe Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen Globalem Süden und Globalem Norden zu bewerten? Welche Strukturen und Systeme verstärken diese und inwiefern müssten sie verändert werden, um das Leben in einer sozial-gerechten, egalitären Gesellschaft umzusetzen? Und schlussendlich, wie könnte ein kenianisches Waisenkind, das in Widmers Waisenhaus lebt, die Situation bewerten? Hier gilt es, viele verschiedene Perspektiven einzunehmen und heranzuziehen, um einen möglichst ganzheitlichen Blick zu entwickeln.

Ursula Riener, die gemeinsam mit Hans-Ruedi Riener ein „typischeres Mittelschichtpaar“³⁷⁹ bildet, wird in der Reportage dahingehend zitiert, als dass sie Glarner vorwirft, er würde Oberwil-Lieli benutzen, um in der Bundespolitik einen raschen Karriereaufschwung zu erreichen.³⁸⁰ Das Motiv des populistischen Gebrauchs der Migrationsfrage für eigennützige Interessen, wie der Mobilisierung von Wähler:innenstimmen, tritt an dieser Stelle hervor und ist im GCED-orientierten Unterricht kritisch zu untersuchen. Mit der dekonstruktiven Lesart lässt sich der Praxis von Populist:innen sinnvoll begegnen, um ihre unzureichenden Antworten und Versprechungen einfacher Lösungen für komplexe und schwierige Problemlagen als auch die Vorurteile

³⁷⁹ Ebd.

³⁸⁰ Vgl. ebd.

und Ängste, die sie schüren, offenzulegen. Im Idealfall schützt eine bessere Informiertheit, zu welcher auch der Kritische GCED-orientierte Unterricht und die dekonstruktive Methode beitragen können, vor populistischen Ansichten und Übergriffen.

Besonders schmerzhaft für Riener sei die Spaltung der Gemeinde und das Bild, das nach außen getragen werde und die Leute glauben machen würde, alle Bewohner:innen Oberwil-Lielis würden so denken wie der SVP-Politiker.³⁸¹ Erst am Ende des Gesprächs fügt sie hinzu, dass es auch wichtig sei, den Flüchtenden zu helfen.³⁸² Rieners Äußerungen nimmt Rakha zum Anlass für seine Kritik.

Und das ist für mich der springende Punkt: dass die Flüchtlinge selbst allenfalls als Nachgedanke Erwähnung finden. Die aktuellen Debatten haben nichts mit den Entrechteten zu tun, die auf Allahs weiter Erde grünere Weiden suchen. Es läuft immer auf die Frage hinaus, in welchem Ausmass die Besitzer eines Stückchens Erde anderen erlauben wollen, es mit ihnen zu teilen. Niemand stellt beispielsweise die willkürliche Unterscheidung zwischen politischen und ökonomischen Asylbewerbern infrage. Als wäre das Elend ein weniger triftiger Fluchtgrund als meinetwegen Homophobie. Meinungsverschiedenheiten lassen die Emotionen hochkochen, aber diskutiert werden weiterhin Rechtsvorstellungen und nicht die Lebensumstände der Menschen. [...] Die Entrechteten, die grünere Weiden suchen, sind kein Phänomen mehr, bei dem man mitfühlen kann oder sich fragen muss, wohin es mit der Welt gekommen ist; es ist etwas, das Staatsoberhäupter anerkennen und worüber sie streiten können.³⁸³

Ohne sich explizit auf die Menschenrechte zu beziehen, geht der Widerspruch zwischen diesen und der Realität, ebenso die Teilung der Welt in zwei Räume, hervor. In dieser herrschen offenbar jene, die Rechte verteilen, über diejenigen, die diese zu empfangen haben. Darüber hinaus gibt es Institutionen und Menschen, die Land und Eigentum besitzen und über die Entscheidungsmacht verfügen, mit wem und unter welchen Umständen sie ihren Besitz zu teilen bereit sind. Hier offenbart sich ein hegemonialer Diskurs, in dessen Mittelpunkt nicht, wie in den Menschenrechten festgelegt, die Würde der Einzelnen bzw. des Einzelnen steht.

Die Unterscheidung zwischen politischen und ökonomischen Asylbewerbern wird als „willkürlich“ bezeichnet und damit radikal in Frage gestellt. Als Argument werden wirtschaftliches Elend als Fluchtgrund und die beispielhaft angeführte Verfolgung wegen Homosexualität nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern zusammengebracht, da letzten Endes sowohl politische als auch ökonomische Hintergründe zu leidvollen Erfahrungen führen würden und sich gleichermaßen als lebensbedrohlich herausstellen könnten. Im Kritischen GCED Unterricht lässt sich anhand von Rakhas Reportage nicht nur der hegemoniale Blick verlernen, indem etwa die Zwei-Raum-Aufteilung hinterfragt wird, sondern auch in eine vom traditionellen Verständnis des Konzepts Citizenship abweichende Vorstellung einführen. Denn die Aufhebung der Unterscheidung zwischen politischen und ökonomischen Asylwerbenden stellt eine erweiterte

³⁸¹ Vgl. ebd.

³⁸² Vgl. ebd.

³⁸³ Ebd., S. 118.

Perspektive auf Migration und Flucht dar. Mit diesem Blickpunkt ließen sich Exklusionstendenzen kritisch beurteilen und das Konzept Global Citizenship im Unterricht aufgreifen und neu denken. Daher leitet Rakhas Reportage einen Perspektivenwechsel ein, der als „Widerstand gegenüber dem Diktat gängiger Sehgewohnheiten und herrschender Daseinsentwürfe“ zu lesen ist und „Grenzen des Denkbaren und Sagbaren“³⁸⁴ verschiebt.

In diesem Absatz kritisiert der Autor darüber hinaus das fehlende Mitgefühl mit migrierenden Menschen, die er als ‚Phänomen der Entrechteten‘ beschreibt. Von Staatsoberhäuptern würden sie zum Objekt strittiger Diskussionen gemacht und ihre Umstände weitestgehend akzeptiert werden. In einer dekonstruktiven Lesart ist die Kritik an einer fehlenden Zukunftsvision und nachhaltigen Lösungen für die Frage der Migration festzumachen.

In einer weiteren Textpassage verbindet Rakha seine persönliche Reiseerfahrung und subjektiven Erlebnisse mit einer kritischen Beurteilung der Migrationspolitik, des Kapitalismus und (neo-)kolonialen Strukturen.

Mehr als jedes andere Land der Welt fühlt sich die Schweiz nämlich wie das Heerlager an, von dem aus ein kapitalistisches Paradigma durchgesetzt wird, das nur seinen ursprünglichen Erfindern nützt und sie beschützt. Wenn der Kolonialismus und das Weltfinanzsystem die nichtwestlichen Länder in riesige Gefängniszellen verwandelt haben, fühlt sich die Schweiz wie deren Vorhängeschloss an. Solange diese Boote weiter sinken.³⁸⁵

Am Beginn der Reportage wurde die Schweiz aufgrund ihres Wohlstands, der Sicherheit und der Sauberkeit von Luft und Wasser als „Paradies“ beschrieben. Mit der militärischen Wortwahl – „Heerlager“, „beschützen“, „Gefängniszelle“, „Vorhängeschloss“ – wird die Gewalt zum Ausdruck gebracht, die von der abgekapselten Schneekugel ausgeht, unter der sich ein sicheres Zuhause für die unter der Kuppel Lebenden befindet und das kapitalistische Wachstum den Wohlhabenden weiterhin Privilegien verschafft und Wohlstand garantiert. Der symbolisch für die Schweiz stehende Bernhardiner und sich aufopfernde Rettungshund – so lässt sich die dem Text vorangestellte Grafik nun interpretieren –, wird in der Zuwanderer-, Asyl- und Migrationsfrage seiner verantwortungsvollen Aufgabe, Menschenleben zu retten, nicht gerecht und zwar „solange diese Boote weiter sinken.“ Damit kommt wiederholt die Kritik an der europäischen Migrationspolitik zum Ausdruck. Gleichzeitig wird die Unterwerfung nicht-westlicher Länder auf ein ‚koloniales, kapitalistisches, westlich-zentriertes Welt-System‘³⁸⁶ zurückgeführt, das seine Dominanz gewaltvoll erlangt hat. In Verbindung mit Kritischer GCED sind ausgehend von der Textstelle die Komplizenschaft zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten als auch die Verantwortung ‚gegenüber‘ anderen in den Blick zu nehmen.

³⁸⁴ Nagy 2020, S. 143.

³⁸⁵ Rakha 2016, S. 118.

³⁸⁶ Vgl. Grosfoguel 2013, S. 84.

Am Ende der Reportage geht Rakha auf die eindringlichste Begegnung während seiner Reise ein, „[s]ie war wie Werbung auf alle möglichen Flächen plakatiert worden, vor denen ich wie angewurzelt stehen blieb: eine Reihe von fünf Botschaften in bewegend einfachem Standardarabisch, adressiert «An alle Flüchtlinge».“³⁸⁷ Es handelt sich um „Plakate zu einer europäischen Konzeptaktion der belgischen Künstlerin Sarah Vanhee mit dem Titel «Abwesende Bilder»“, die er zu Beginn in seiner „unendlichen Naivität [...] für eine offizielle oder offiziöse Geste seitens der Behörden oder aber für eine zivilgesellschaftliche Initiative“³⁸⁸ gehalten hat.

Es tut uns leid, dass wir so ein Durcheinander angerichtet haben.

Es tut uns leid, dass wir so ein Durcheinander anrichten.

Es tut uns leid, dass wir so tun, als hätten wir mit diesem Durcheinander nichts zu tun.

Es tut uns leid, dass wir nichts aus der Geschichte gelernt haben.

Es tut uns leid, dass wir Sie leiden lassen.

Es tut uns leid, dass wir wegsehen.³⁸⁹

Die Entschuldigung, deren Bedeutung durch den Gebrauch der Anapher verstärkt wird, bringt die Relevanz für das Übernehmen der Verantwortung ‚gegenüber‘ anderen zum Ausdruck. Zugleich wird Verantwortung für das eigene Tun bzw. Unterlassen von Handlungen übernommen, indem Einsicht hergestellt und die Gründe für die Entschuldigung konkret benannt werden. Einerseits verstärkt die eindringliche Wiederholung die Relevanz des Anliegens, andererseits ruft sie den Eindruck eines Mantras hervor, das über die Worte und die Kunstaktion nicht hinausreicht. Auf inhaltlicher Ebene werden die ‚Flüchtlingskrise‘ und ihre Folgen nicht als eine von Flüchtlingen evozierte Krise abgewendet und dadurch Abgrenzung zu ihnen hergestellt, sondern man begreift sich als Teil dieser Bewegung und damit auch als Teil der Lösung für diese Herausforderungen.

Auf dem Nachhauseweg mit dem Flugzeug werden die Reise und die Eindrücke reflektiert, „ich bin dankbar nicht nur für meine Zeit in der Schweiz und für Sarah Vanhee, sondern auch für die historischen Umstände, die mich zwar aus dem Paradies ferngehalten, mir bisher aber auch die Hölle der Asylsuche erspart haben.“³⁹⁰ Der Protagonist ist sich seiner Privilegien bewusst und verdeutlicht durch die Gegenüberstellung von ‚Paradies‘ und ‚Hölle‘ unterschiedliche Lebenssituationen, in die wir hineingeboren werden.

Am Ende greift Rakha die Anapher „Es tut uns leid“ auf und formuliert daraus folgende Sätze:

Es tut uns leid, dass wir uns nur dann für Sie interessieren, wenn Sie über Ressourcen verfügen.

Es tut uns leid, dass wir Sie nur als Opfer, Täter oder Profiteure darstellen.

Es tut uns leid, dass wir unsere Wirklichkeiten zu stark vereinfachen.

Es tut uns leid, dass wir unsere Ahnungslosigkeit kultivieren.

³⁸⁷ Ebd., S. 119.

³⁸⁸ Ebd.

³⁸⁹ Ebd.

³⁹⁰ Rakha 2016, S. 119.

Es tut uns leid, dass wir unsere eigenen Gesetze mit Füßen treten.
Es tut uns leid, dass wir nicht alle Menschen gleich behandeln.
Es tut uns leid, dass wir unsere Ansichten nicht verteidigen.³⁹¹

Rakhas formulierte Anapher lässt sich folgendermaßen interpretieren. Die Kritik richtet sich an eine Politik, die dem Kapitalismus und neoliberalen Strukturen unterliegt und wonach Menschen nur bei der Verfügbarkeit von Ressourcen Interesse gezollt werden würde. Die Darstellung als Opfer, Täter oder Profiteure wird dabei zum Zweck der Instrumentalisierung von Marginalisierten bzw. marginalisierten Gruppen gebraucht. Die Vereinfachung von Wirklichkeiten verstärkt nicht nur Vorurteile, sondern steht auch im Gegensatz zur Komplexität einer global vernetzten Welt mit gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnissen. In Verbindung mit dem pluralen, inklusiven Ansatz von GCED verdeutlicht der Ausdruck ‚Wirklichkeiten‘ die unterschiedlichen Lebenssituationen und -bedingungen von Menschen. Das Kultivieren einer Ahnungslosigkeit ist gleichbedeutend mit der gezielten Ignoranz verschiedener Lebensumstände und fehlender Solidarität. Das Missachten eigener Gesetze zeigt die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, etwa der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie der Genfer Flüchtlingskonvention und ihrer Umsetzung.

Mit Rakhas Reportage „Hallo Schweiz“ lässt sich an mehrere Ziele und Teilziele, die in Wintersteiners Leitfaden festgelegt sind, anknüpfen. Das Ziel „Lernende ihre Selbstwirksamkeit als ‚citizens‘ erleben lassen“³⁹² wurde bereits erläutert. Anhand der Reportage lassen sich auch „Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren“³⁹³, wie die folgenden Teilziele zeigen. „Das Globale im Lokalen erkennen“³⁹⁴ wird mit der Bezugnahme auf das Phänomen Migration und das Thema Asyl angestoßen. An das „Erkennen globaler Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen“³⁹⁵ wird durch die Konfrontation mit Migrations- und Fluchtgründen sowie dem Umgang mit Flüchtenden und Migrierenden, auch deren Darstellung in Medienberichten, angeknüpft. Diskutierfähig ist in dem Zusammenhang die Wahrnehmung und Bezeichnung als ‚Opfer‘, ‚Arme‘, ‚Täter‘ oder ‚Profiteure‘ von der ‚Flüchtlingskrise‘. Sowohl die Auseinandersetzung mit Krieg und Fluchtgründen als auch die aktuelle wie historische Vertiefung mit dem Thema Flucht und dessen Ursachen docken an das Teilziel „Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren“³⁹⁶ an.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

³⁹³ Ebd.

³⁹⁴ Ebd.

³⁹⁵ Ebd.

³⁹⁶ Ebd.

Da Rakhas Reportage zur Beschäftigung mit unterschiedlichen Weltvisionen, aber auch den eigenen Weltbildern anregt, wird das Ziel „„Heimatland Erde‘: Weltbilder und Weltvisionen“³⁹⁷ ebenfalls aufgegriffen. Weiterhin lässt sich anhand des Baus eines Waisenhauses in Kenia durch ein vermögendes Schweizer Ehepaar in das Verständnis postkolonialer Kritik einführen. Da Rassismus in Verbindung mit der Migrations- und Asylpolitik ebenfalls Thema der Erzählung ist, wird auch an das Teilziel „Rassismus umfassend verstehen“³⁹⁸ angeknüpft. Zumal der Text an mehreren Stellen Kapitalismuskritik, auch in Verbindung mit kolonialen Strukturen, übt, kann er auch als Anregung herangezogen werden, um „Sich mit ideellen und materiellen Alternativen zur bestehenden Ordnung zu beschäftigen“³⁹⁹. Das Ziel „Lernende darin unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, sich als Global Citizen zu betätigen, zu entwickeln“⁴⁰⁰ wird mit dem Einsatz von Rakhas Reportage im Kritischen GCED-orientierten Literaturunterricht durch seine radikale Infragestellung der Unterscheidung zwischen politischen und ökonomischen Asylbewerbenden ebenfalls angeregt.

Die Reportage beschäftigt sich inhaltlich auch mit Privilegien und Wohlstand, weshalb sie dazu bewegt, die „Eigene Stellung in der Welt zu reflektieren“⁴⁰¹ und die eigenen Vorurteile zu hinterfragen. Rakhas literarisch-journalistische Erzählung nähert sich dem sozial-gesellschaftlichen Zusammenleben auch über eine ethische Perspektive, etwa, indem er das Mitgefühl mit Flüchtenden und Entrechteten anspricht. Daher lassen sich anhand der Geschichte auch „Ethische Reflexionen“⁴⁰² anstellen. Das Ziel „Lernenden helfen, diese Erfahrungen zu verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen“⁴⁰³ erfordert vernetztes Denken, um die daraus gewonnen Erkenntnisse zu sich selbst und der Welt in Beziehung zu setzen.

Rakhas Reportage zeichnet sich vor allem durch seinen subjektiven Erzählstil aus, der Fakten und Tatsachen jedoch keinesfalls unberücksichtigt lässt, und durch verschiedene Perspektiven von Schweizer:innen auf die Themen Asyl und Migration, wobei Akteur:innen namentlich erwähnt und zitierte Aussagen als solche gekennzeichnet werden. Für den Kritischen GCED-orientierten Unterricht sind neben der thematischen Auseinandersetzung mit Asyl, Migration und Rassismus, die kapitalismus-, kolonialismus- und imperialismuskritischen Perspektiven aufschlussreich. Hier bietet der Text viele inhaltliche Anknüpfungspunkte zur weiterführenden Diskussion über Gesellschaft und Politik, zur Beschäftigung mit den eigenen Privilegien, zur

³⁹⁷ Ebd.

³⁹⁸ Ebd.

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ Ebd.

⁴⁰¹ Ebd.

⁴⁰² Ebd.

⁴⁰³ Ebd.

Reflexion von Begehrensstrukturen Auseinandersetzung mit ethischen Fragen als auch Anregungen zum Einnehmen globaler Sichtweisen.

5.4. Reportage 3: Der Kampf der Frauen im Iran

Aufgrund der Bitte des Autors erscheint die Reportage „Party im Gottesstaat“⁴⁰⁴ unter dem Pseudonym Mark Rittner, zudem wurden auf dessen Wunsch die Namen der an der Iranreise teilnehmenden Personen geändert, um diese nicht zu gefährden. Diese Zusatzinformation stellt Transparenz und Glaubwürdigkeit her und ist am Ende der Reportage auf einer dem Haupttext nachgestellten Seite abgedruckt, die Informationen zum Kontext und der Entstehung der journalistisch-literarischen Erzählung bereitstellt. Hier erfahren die Lesenden auch, dass die Reportage der iranischen Reporterin und persönlichen Freundin des Autors Elnaz Mohammadi gewidmet ist. Sie wurde, wie ihre Schwester Elahe Mohammadi, die ebenfalls als Journalistin arbeitet und über das Begräbnis von Mahsa Amini berichtet hatte, festgenommen. Während erstere wieder freigelassen wurde, befindet sich zweitens „bei Redaktionsschluss“⁴⁰⁵ immer noch im Evin-Gefängnis für politische Gefangene in Teheran.

Über die persönliche Reisegeschichte des Autors thematisiert dieser den im September 2022 beginnenden „Kampf der Frauen“⁴⁰⁶ im Iran. Der Auslöser für die Proteste war der Tod Aminis, die wegen eines angeblichen Verstoßes gegen das staatliche Hijab-Gesetz von der iranischen Sittenpolizei festgenommen und mutmaßlich getötet wurde. Das Kopftuch wurde so zum „Symbol der Unterdrückung durch das iranische Regime“⁴⁰⁷ und die Reportage bewegt dazu, diese Symbolhaftigkeit im Kontext der Proteste im Iran zu diskutieren. Aufgrund der Diversität einer pluralen Gesellschaft sind ergänzend dazu die unterschiedlichen Auslegungen des Kopftuchs zu thematisieren, um nicht eine universelle Bedeutung von diesem zu suggerieren. Damit lässt sich an die Auseinandersetzung mit verschiedenen „Weltbildern und Weltvisionen“⁴⁰⁸ anknüpfen, die Ziel eines Kritischen GCED-orientierten Unterrichts ist.

Die Reportage ist in vier Teile geteilt, wobei der erste und letzte von der Reise Ende September bis Oktober 2022 in Isfahan erzählen, für die als Anlass die Heirat und das Hochzeitsfest des Autors mit seiner Freundin Bahar, die aus Iran kommt und vor fünf Jahren nach Wien gezogen ist, angegeben wird. Im zweiten und dritten Teil wird von der Urlaubsreise nach Qeschm und Hormuz im Februar 2022 berichtet. Zu dieser Reise kommt es wegen des Vorschlags von Bahar,

⁴⁰⁴ Rittner, Mark: Party im Gottesstaat. In: Reportagen, Jg. 68 (2023), S. 27-40.

⁴⁰⁵ Ebd., S. 40.

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ Ebd.

⁴⁰⁸ Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

einen „Strandurlaub in der Islamischen Republik Iran“⁴⁰⁹ zu machen. Beide Reisen geben Einblicke in die junge Erwachsenenwelt der Iraner:innen, ihr politisch-religiöses Umfeld und die persönlich-sozial-gesellschaftlichen Verstrickungen. Zudem vermitteln sie einen Eindruck vom Konfliktpotenzial, das seit der Iranischen Revolution 1979 vorherrscht. In den Mittelpunkt der Reportage wird die Frage gestellt, wie es in dem Land weitergehen wird, wo einerseits eine „immer säkularer eingestellte Bevölkerung“ lebt, die aber andererseits „immer religiöser regiert“⁴¹⁰ wird.

Erzählt wird, wie es aufgrund von ungewöhnlichen Bildern in sozialen Netzwerken – „Bilder die [Bahar] noch nie zuvor gesehen hat, die im Land, aus dem sie kommt, eigentlich nicht existieren dürften“⁴¹¹ und für die beispielhaft in Badeanzügen gekleidete Frauen, die im Meer schwimmen, lässig angezogene Männer, die Zelte für die Nacht aufbauen und Szenen, in denen Alkohol ausgeschenkt wird, erwähnt werden – zu Bahars Vorschlag für den Strandurlaub kommt.

Eigentlich könnte Bahar, die wie alle Protagonistinnen und Protagonisten dieser Geschichte in Wirklichkeit anders heisst, ihren Urlaub anderswo verbringen. Sie hat alles, wovon laut Umfragen knapp die Hälfte der iranischen Jugend träumt: Mit 29 Jahren lebt sie in Europa, spricht fließend Englisch und etwas Deutsch, studiert an einer renommierten Universität, nach dem Studium steht ihr die internationale Arbeitswelt offen. Doch die Provence oder Ibiza reizen sie nicht. Bahar will die Freiheit in ihrem eigenen Land erfahren, ohne Sittenpolizei, ohne *basidschi*. Vor fünf Jahren hat sie Iran verlassen – «musste es verlassen», betont Bahar, um als Frau in Würde leben zu können.⁴¹²

Zunächst ist festzuhalten, dass neben der Erwähnung auf der am Ende der literarisch-journalistischen Erzählung beigefügten Informationsseite der Autor auch im Text Transparenz herstellt, indem er an dieser Stelle ebenfalls auf die Namensänderung der Protagonist:innen verweist. Als Quelle für den „Traum der Hälfte der iranischen Jugend“⁴¹³ wird zwar eine Umfrage erwähnt, die als Versuch zur Herstellung von Glaubwürdigkeit zu interpretieren ist, allerdings fehlt ein konkreter Bezug, sowohl an dieser als auch an weiterer Stelle. Ohne den expliziten Verweis auf eine Quelle zur erwähnten Umfrage bleibt zweifelhaft, ob es eine solche tatsächlich gibt oder ob hier etwa eine persönlich-subjektive Vorstellung zu einer objektiven Tatsache erhoben wurde. Die Intention ist nicht ein tatsächliches Vorhandensein dieser Befragung grundsätzlich zu dementieren, vielmehr erfordert die Textstelle die Aufmerksamkeit der Lesenden dahingehend, als dass eine Quelle genannt, aber ihre konkrete Herkunft nicht angeführt wird. Dieses Beispiel zeigt, dass beim Lesen von Reportagen von Seiten der Rezipierenden Kenntnisse des Genres gefordert sind, um einen geeigneten Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen

⁴⁰⁹ Ebd., S. 30.

⁴¹⁰ Ebd., S. 37.

⁴¹¹ Ebd., S. 29.

⁴¹² Ebd., S. 30.

⁴¹³ Ebd.

Faktualität und Fiktionalität zu erlernen. Das Wissen um einen intersubjektiv überprüfbaren Tatsachenbegriff, der Vorgänge meint, die beweisbar sind, müsste zur erforderlichen Aufmerksamkeit der Lesenden bei der Textrezeption führen, sodass es bei der Nennung von Quellen ohne konkreten Verweis zu Zweifeln und kritischem Hinterfragen kommt. Umgekehrt ist die Textproduktionsseite darin gefordert, das Subjektive der Reportage kenntlich zu machen und in diesem Sinn Transparenz herzustellen, um die Qualität der Reportage, die sich sowohl durch literarische Merkmale als auch das wahrhafte Erzählen, und damit journalistische Kriterien, auszeichnet, zu sichern. Das ist dem Reporter an dieser Stelle nicht gelungen.

Mit der dekonstruktiven Lesart lässt sich außerdem der ‚Traum der Hälfte der iranischen Jugend‘, ein Leben in Europa bzw. die idealtypische Vorstellung davon, untersuchen. Anhand der Protagonistin Bahar werden die Privilegien eines solchen geschildert, die verbunden sind mit einem Studium an der Universität und einem daraus folgenden Zugang zur internationalen Arbeitswelt. Das Beherrschen der englischen Sprache wird als Teil für diesen Erfolg angeführt, was Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit einer Hegemonie durch Sprachen bietet. Daran – und auch an das Spannungsfeld zwischen Universalität und Pluriversalität – anknüpfend, lässt sich die Frage diskutieren, weshalb sich Englisch und nicht eine oder mehrere andere Sprachen als globale Weltsprachen durchsetzten. Weiterführend lässt sich fragen, wie diese bis in die Gegenwart reichende Entwicklung mit der Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus zusammenhängt und welche Vor- und Nachteile mit der Durchsetzung des Englischen als universeller Weltsprache entstehen. Diese Frage lässt sich auch auf kleinerer als der globalen Ebene diskutieren, etwa welche Vor- und Nachteile durch einen monolingualen Habitus von Nationalstaaten entstehen, besonders, wenn wir von pluralen, multiethnischen Gesellschaften ausgehen, aber auch auf regionaler wie lokaler Ebene, wenn wir der Frage nachgehen, welche Vor- und Nachteile durch das Beherrschen von Dialekten und Soziolekten entstehen. Ganz allgemein lässt sich diskutieren, wie wichtig Sprache – sowohl in ihrer mündlichen als auch in ihrer schriftlichen Ausführung – grundsätzlich ist, welche realen Auswirkungen das Beherrschen von Sprache auf den Alltag, das Berufsleben, auf politische, soziale, ökonomische und gesellschaftliche Sphären bis hin zur materiellen Verteilung von Ressourcen hat.

An einer weiteren Stelle im Text erhält die englische Sprache eine positive Assoziation, nämlich jene der Verbundenheit, da sie das Mittel zur Verständigung zwischen Rittner und Bahar ist.⁴¹⁴ Insofern wird in der Reportage eine weitere Perspektive auf den universellen Sprachgebrauch

⁴¹⁴ Ebd., S. 28.

des Englischen vorgestellt und zwar, wer diese beherrscht, kann nicht nur am globalen Diskurs teilnehmen, sondern in vielfältiger Weise auch Beziehungen eingehen und aufbauen.

Den Hintergrund für Bahars Migration nach Wien stelle die Unmöglichkeit dar, im Iran als „Frau in Würde“⁴¹⁵ leben zu können. In vergleichender Weise wird in der Reportage Europa als Bezugsgröße idealisiert, wo für eine iranische Frau ein Leben in Würde garantiert sei. Diese Vorstellung verlangt angesichts struktureller und systemischer Formen von Ungleichheit, etwa rassistischer und sexistischer Praktiken, im Kritischen GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterricht eine tiefergehende Diskussion. Nach wie vor sind Frauen gegenüber Männern in Europa finanziell benachteiligt und leisten mehrheitlich unbezahlte Pflege- und Erziehungsarbeit.⁴¹⁶ Aufgrund ihrer Herkunft sind Migrantinnen zusätzlich und in erhöhtem Ausmaß von diesen Umständen betroffen.⁴¹⁷ Desweiteren ist zu diskutieren, inwiefern der Vergleich zwischen Europa und Iran Dichotomien und ein Denken in zwei Räumen verstärkt. Die Vorstellung von Europa als Bezugsgröße und Vorbild für Gerechtigkeit und Gleichheit ist nicht unkritisch und unreflektiert zu übernehmen. Ferner bietet sich die Textstelle im Zusammenhang mit Spivaks Beschreibung des Prozesses *worlding the West as world* zur Untersuchung der Ordnung von Wünschen an. Auf diese Weise werden Lernende zur kritischen und (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit ihren eigenen Begehrensstrukturen und den Systemen, welche diese mitbestimmen und formen, angeregt.

Das Thema Freiheit zieht sich durch die gesamte Reportage. Die „Freiheit [im] eigenen Land“⁴¹⁸ erleben, wird als wichtiges persönliches Anliegen und Wunsch der Protagonistin Bahar, aber auch der jungen Erwachsenen im Iran beschrieben. Dabei werden die politisch-religiösen, gesellschaftlichen Konflikte Irans und ein Leben in Freiheit neben den Kleidervorschriften für Frauen entlang des Feierns von Festen erzählt. Darauf verweist bereits der Titel „Party im Gottesstaat“. „Irans Inseln der Freiheit sind manchmal nur ein Wohnzimmer bei Freunden. Manchmal sind sie aber auch Wüsten, Berge, Wälder und ja, auch wirkliche Inseln“, wobei die Verstrickung zwischen öffentlichem und privatem Raum weitreichend ist:

Die Angst, dass man verpetzt wird, schwingt auf jeder Hausparty mit. Was dann passiert, hat Bahar als 20-jährige Studentin erfahren. Es war die Hausparty eines Studienkollegen, ein Dutzend Leute waren eingeladen, Frauen und Männer. Es wurde getanzt, es liefen Songs des iranisch-schwedischen Pop-Stars Arash. Dann klopfte es an der Tür. «Ich bin's, Ali», rief dort einer. Der Hausherr wurde nervös, er hatte keinen Ali eingeladen. «Auf keinen Fall öffnen, los, wir schütten den Alkohol weg», sagte er und drehte die Musik ab.

⁴¹⁵ Ebd., S. 30.

⁴¹⁶ Vgl. European Commission: The gender pay gap situation in the EU, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/equal-pay/gender-pay-gap-situation-eu_en (aufgerufen am 20.07.2023).

⁴¹⁷ Vgl. European Commission: The migration pay gap: Understanding wage differences between migrants and nationals, https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/migrant-pay-gap-understanding-wage-differences-between-migrants-and-nationals_en (abgerufen am 20.07.2023).

⁴¹⁸ Rittner 2023, S. 30.

Dann wurde es kurz still, bevor etwas sehr Schweres gegen die Türkrachte. Sie gab nach, und zehn Beamte der Sittenpolizei stürmten die Wohnung. Bahar hatte sich mit den anderen Frauen in einer Zwischenwand versteckt. «Kaugummis, hat jemand Kaugummis?» Bahar hatte einen in ihrer Tasche, es war der letzte. Nachdem sie hektisch darauf herumgekauht hatte, reichte sie ihn weiter. Das half, um die Alkoholfahne loszuwerden. Doch der Tatbestand des unsittlichen Beisammenseins unverwandter Frauen und Männer war nicht zu leugnen. Sie musste die Nacht auf der Polizeiwache verbringen. Den zahlungskräftigen Eltern aus der oberen Mittelschicht war es zu verdanken, dass Bahar am nächsten Morgen wieder freikam.⁴¹⁹

Die Szene aus dem Alltag, die im privaten Raum stattfindet, wird gewaltvoll von der iranischen Sittenpolizei beherrscht. Dieses Beispiel zeigt die Verflechtung zwischen Öffentlichem und Privatem, wobei das Öffentliche bis tief ins Private hineinreicht und wirkt. Außerdem bietet die Reportage Anlass zur kritischen Auseinandersetzung, sich von Verantwortung und Verpflichtungen bzw. Gesetzen freizukaufen. Darüber hinaus ist die Ungleichheit, die dadurch entsteht, dass zahlungskräftige Personen mehr Möglichkeiten haben als zahlungsunfähige oder weniger Wohlhabende, in den Blick zu nehmen und die Fragen zu stellen, inwiefern ‚Freiheit‘ im Zusammenhang mit finanziellen Mitteln steht und welche Systeme diese Praxis unterstützen und stabilisieren.

Privilegien werden nicht nur anhand der Verfügbarkeit von Zahlungsmitteln vorgestellt, sondern auch mit europäischer Herkunft in Verbindung gebracht. Am Weg nach Qeschm, der „Insel der Freiheit“⁴²⁰, inspiziert ein Polizist beim Betreten der Fähre eine Flasche, in der Alkohol abgefüllt ist. Laut Bahar hätte sie nicht das Mitgefühl des Ordnungshüters gerettet, sondern die äußerlich erkennbare westliche Herkunft von Rittner. „«Als Europäer bist du sogar in meinem eigenen Land privilegiert. »“⁴²¹ Erklärt wird dieses Vorgehen in der Reportage damit, dass „Polizeibeamten nicht den Iran-Urlaub von Westlern ruinieren und riskieren [wollen], dass die später in Europa über ihr Land herziehen.“⁴²² Das Thematisieren und die Problematisierung von Privilegien in der Reportage bietet Anlass zur Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen hegemonialen Stellung in der Welt.⁴²³ Dazu veranlasst eine weitere Textstelle, die sich auf das Feiern der Hochzeit von Rittner und Bahar in Isfahan bezieht.

Wir lassen die Stadt hinter uns. Über eine schmale, unbefestigte Landstrasse rast die pinke Limousine auf ein grosses Metalltor zu. Drei hünenhafte Sicherheitsmänner öffnen es, wir fahren auf einem Schotterweg weiter, bis wir bei einer weissen Villa und einem riesigen, beleuchteten Garten ankommen. Bahar spürt meine Nervosität und sagt auf Englisch, in unserer gemeinsamen Sprache: «Du musst dir wirklich keine Sorgen machen. Es gibt keinen Ort in Isfahan, der sicherer ist als dieser.» Die Abgeschiedenheit hat Gründe. In Iran ist alles, was zu einer guten Hochzeit gehört, verboten: das fröhliche Beisammensein unverwandter Männer und Frauen, tanzende Frauen, singende Frauen, bestimmte Musikrichtungen. Und natürlich Alkohol. Unsere Hochzeit feiern Bahar und ich in Iran, weil es für europäische Angehörige viel leichter ist, ein iranisches Visum zu bekommen als umgekehrt. Verzichten wollen wir trotzdem auf nichts. Der

⁴¹⁹ Ebd., S. 32.

⁴²⁰ Ebd., S. 30.

⁴²¹ Ebd., S. 31.

⁴²² Ebd.

⁴²³ Vgl. Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

Hochzeitsplaner hat uns beruhigt: «Die Polizei wird keine Probleme machen.» Mit etwas Geld lässt sich auch die strikteste Moral schmieren.⁴²⁴

Hier werden die Konzepte Freiheit und Sicherheit als etwas Käufliches präsentiert und wiederholt auf den Zuwachs von Möglichkeiten bei der Verfügbarkeit von Geld verwiesen. Zudem braucht es die Abgeschiedenheit, eine möglichst weite Entfernung des öffentlichen Raums, um die Hochzeit nach persönlichen Vorstellungen und Wünschen zu feiern. Die durch das Sittengesetz vorgeschriebene Trennung von unverwandten Frauen und Männern als auch das Sing- und Tanzverbot von Frauen verweisen auf deren Einschränkungen durch ein patriarchales System. Weiters lässt sich anhand des Absatzes der Zusammenhang zwischen Gesetzmäßigkeiten und Moral diskutieren sowie die damit in Verbindung stehenden Auswirkungen auf das öffentliche und private Leben. Wie sehr Gesetze und Vorschriften, vor allem, wenn diese durch Gewaltanwendung kontrolliert werden, bis tief ins Bewusstsein und Verhalten der Einzelnen reichen, darauf verweist die reflexartige Überprüfung der jungen Iranerinnen, bei der kontrolliert wird, ob das Kopftuch richtig sitzt.⁴²⁵

Mehrmals stellt Bahar in der Reportage, Bezug nehmend auf Ereignisse und Erlebnisse, die während der Reise stattfinden, die rhetorische Frage, ob es das auch in Europa gäbe bzw. ob das auch in Europa möglich wäre.⁴²⁶ Wiederholt taucht das Motiv des *worlding the West as world* bzw. Europa als Bezugsgröße auf, doch anders als oben festgehalten, erfährt hier nun Iran eine Aufwertung, denn sie würde diese immer dann stellen, wenn sie stolz auf ihr Land ist.⁴²⁷ Den ausgelassenen Aufenthalt in der Wüste Qeschms kommentiert Bahar ebenfalls mit dieser rhetorischen Frage, fügt aber hinzu, dass es sich für sie wie unter eine Glasglocke anfühle.⁴²⁸ Sie würde viel lieber ein vollständig freies Iran sehen und erleben. In der Diskussion über das Schwimmen im Meer, gekleidet im Badeanzug, ist es dann Bahar, die einen Appell an ihre Schwester Nuschin und deren Freundin Sonia richtet und zwar sollten sie ein gewisses Maß iranischer Vorschriften auf der Insel Hormuz einhalten und den Kampf und die Rechte in Teheran und Isfahan im Gedächtnis behalten. Dafür kritisieren die beiden jungen Frauen Bahar, es sei einfach, „grosse Reden über den Respekt vor der lokalen Kultur zu schwingen, wenn man in wenigen Wochen in Wien wieder unbekümmert in die gemischte Sauna gehen und auf Gay-Prides mitmarschieren“⁴²⁹ könne. Die Kritik an ihrem moralischen Appell, welche ihr die Privilegien durch das Verlassen des Heimatlandes vorführt, bringt sie zum Schweigen.

⁴²⁴ Ebd., S. 28-29.

⁴²⁵ Vgl. ebd., S. 31, 40.

⁴²⁶ Vgl. ebd., S. 28-29, 33.

⁴²⁷ Vgl., S. 28.

⁴²⁸ Vgl. ebd., S. 33.

⁴²⁹ Ebd., S. 36.

Zum Ausdruck kommen hier und an weiterer Stelle die Schuldgefühle und der innere Konflikt Bahars, die sie seit ihrer Auswanderung begleiten. Denn während sie sich in Europa befindet, kämpfen Angehörige und Menschen ihres Heimatlandes vor Ort um ihre Rechte. Die Entscheidung, wieder nach Österreich zurückzureisen, wiegt schwer: „Sie könne ihr Land doch nicht gerade jetzt im Stich lassen, sagt Bahar, ihr Platz sei da draussen, auf der Strasse, jetzt sei der Moment gekommen, in dem die Iraner ihr Land zurückerobern.“⁴³⁰ Als Grund für die Rückfahrt nennt Rittner die Warnung eines befreundeten Journalisten, der bei den im September 2022 beginnenden Protesten dabei war. Rittner war ebenfalls als Journalist in den Iran gereist und man habe dort nach ihm gefragt.⁴³¹ Aus Sicherheitsgründen traten sie die Heimfahrt nach Österreich frühzeitig an.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Rittner den Fokus in der Reportage vor allem auf das Feiern von Festen legt. Dadurch geraten die politische Relevanz der Proteste seit September 2022 und der Kampf der Frauen zunehmend in den Hintergrund. Zwar könne argumentiert werden, dass das Feiern ein Anliegen der jungen Iraner:innen darstellt, doch politische Freiheit, Meinungsfreiheit, die Freiheit des Journalismus und die Zensur von Kunst und Literatur werden demgegenüber nur in geringem Ausmaß zur Diskussion gestellt. Dennoch knüpft die Reportage „Party im Gottesstaat“ an einige Punkte an, die für einen Kritischen GCED Unterricht relevant sind. Die Auseinandersetzung mit dem Ziel „Heimatland Erde: Weltbilder und Weltvisionen“⁴³² wird mit dem Vergleich zwischen Europa und Iran als auch den damit verbundenen Vorstellungen angeregt. Durch die Angabe von Bahars Migrationsgründen wird an die Ziele „Globales im Lokalen entdecken“ und „Globale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen erkennen“⁴³³ angeknüpft. Darüber hinaus wird Migration nicht als „rein rationaler, sondern auch [...] zutiefst emotionaler Prozess“⁴³⁴ beschrieben, der bei der Protagonistin zu inneren Konflikten und Schuldgefühlen führt. Zudem verweist die Benachteiligung von Frauen, die ausschlaggebend für Bahars Migration ist, auf patriarchale Strukturen. Mit Europa als Bezugsgröße werden auch die Privilegien im Hinblick auf die europäische Herkunft sichtbar, womit sich die „Eigene Stellung in der Welt reflektieren“⁴³⁵ lässt.

Das Politische des Kampfes der Frauen und der Proteste im Iran hätte in der Reportage inhaltlich stärker in den Vordergrund gerückt werden müssen, um auch Impulse zur „Vertiefung des

⁴³⁰ Ebd., S. 39.

⁴³¹ Vgl. ebd.

⁴³² Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

⁴³³ Ebd.

⁴³⁴ Wintersteiner 2018, S. 17.

⁴³⁵ Wintersteiner: Leitfaden im Anhang (Kapitel 8.2).

Kennenlernens und dem Gebrauch von Rechten“⁴³⁶ zu geben. Das gilt auch für die Beschäftigung mit „Vorbildern und engagierten Personen“⁴³⁷ wie den nur kurz erwähnten iranischen Journalistinnen Elnaz und Elahe Mohammadi, die aufgrund ihrer Berichterstattung Freiheitsstrafen riskierten. So hätten auch Anreize zur Auseinandersetzung mit „Erfahrungen von Zivilcourage“, „Erfahrungsräumen für Partizipation“ und der „Reflexion von Engagement“⁴³⁸ geschaffen werden können.

6. Schlussbemerkung

Die Arbeit hat gezeigt, dass sich die Reportage als hybrides Genre, das literarische und journalistische Merkmale vereint, für einen Deutsch- und Literaturunterricht eignet, der entlang einer Kritischen Lesart von GCED strukturiert ist. Die Verbindung des intersubjektiv überprüfbaren Tatsachenbegriffs – der davon ausgeht, dass Vorgänge in der Realität zutreffend beschrieben und Menschen sich entsprechend darüber informieren können – und der dekonstruktiven Lesart – anhand der Informationen gesammelt, dechiffriert und in weitere Sinnkonstruktionen übersetzt werden – erwies sich in der Analyse der ausgewählten Reportagen als sinnvoll und aufschlussreich, um hegemoniale Verhältnisse offenzulegen.

Das Ergebnis des Genre-Lernens sind eine bessere Informiertheit und die Erweiterung von Perspektiven, die im Idealfall die Grundlage für aktives, verantwortungsvolles Handeln bilden. Darüber hinaus wird mit dem Einsatz von Reportagen ein Verständnis für die Interdependenzen einer global vernetzten, komplexen Welt gefördert, das die eingangs festgelegten Ziele einer Kritischen GCED im Deutsch- und Literaturunterricht – das Einführen in hybrides (vernetztes) Denken und das Verlernen eines hegemonialen Blicks – anstößt. Den Ausgangspunkt der Reportage bildet eine Reise und damit auch Begegnungen mit ‚dem Fremden‘ und ‚den Anderen‘. Kostenzer hält in der Begriffserklärung der literarisch-journalistischen Erzählung fest, dass die subjektive Sicht der Reporterin bzw. des Reporters um weitere Sichtweisen zu ergänzen ist⁴³⁹ und spricht damit die Perspektivenerweiterung an. Demzufolge liegt das Potenzial der Reportage in der Aufnahme verschiedener Stimmen, womit „soziale Distanzen“, aber auch „institutionelle Barrieren“⁴⁴⁰ überwunden werden.

Desweiteren bekräftigt das Einnehmen einer globalen bzw. planetaren Perspektive die Gelegenheit, sich als Global Citizen zu begreifen. Erst dadurch werde das „Wissen um globale

⁴³⁶ Ebd.

⁴³⁷ Ebd.

⁴³⁸ Ebd.

⁴³⁹ Vgl. Kostenzer 2009, S. 144-145.

⁴⁴⁰ Haller 2020, S. 108.

Strukturen und Zusammenhänge politisch.“⁴⁴¹ Hinsichtlich der Inhalte führten die Analysen vor, dass zumindest zwei der drei ausgewählten Reportagen Anlässe zur „Einübung in demokratische Partizipationsformen“⁴⁴² schaffen, nämlich „Sushi aus dem Käfig“ von Puntas Bernet und „Hallo Schweiz“ von Rakha. Die Erzählung von Rittner schöpft das Potenzial in dieser Hinsicht nicht aus, obwohl bedeutende Themen (der Kampf der Frauen im Iran, zivilgesellschaftlicher Widerstand, Zensur, Informationsfreiheit und die Rolle des Journalismus) und engagierte Personen (Bürger:innen, besonders Frauen und konkret die iranischen Journalistinnen Elnaz und Elahe Mohammadi) vorgestellt werden. Dennoch zeigte die Untersuchung, dass alle drei Texte in mehrfacher Hinsicht Anknüpfungspunkte an Kritische GCED bieten.

Die Kritische Lesart von GCED ist als Antwort auf die diagnostizierte Hegemonie im Diskurs des Bildungsziels zu verstehen. Diese begreift GCED als offenen, pluralen und inklusiven Ansatz, der alle Stimmen gleichwertig miteinbezieht. Damit stellt sie sich der Kritik einer Fortsetzung (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und (neo-)patriarchaler Strukturen und Systeme. In diesem Zusammenhang ist das Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität relevant, in welches das Bildungskonzept GCED eingebettet ist.

Pluriversalität verdeutlicht vor allem die Diversität einer pluralen Gesellschaft, fokussiert (geo-)politische, sozio-ökonomische und kulturelle Unterschiede sowie verschiedene Lebensformen und Vorstellungen von Demokratie, Frieden und Sicherheit. In der Arbeit wurde gezeigt, wie postkoloniale Kritik das Prinzip der Universalität als ‚provinziell‘ und exkludierend beurteilt und vor allem Pluriversalität in den Blick nimmt. Diese Kritik ist angesichts der Auseinandersetzung mit Strukturen und Systemen der Ungleichheit und Ungerechtigkeit – sowie der „Komplizenschaft zwischen Kolonisierten und Kolonisatoren“⁴⁴³ – unverzichtbar.

Darauf Bezug nehmend zeigt die Arbeit die Problematik der Universalität anhand von zwei Beispielen. Hierfür werden zunächst kritische Stimmen zum Bildungsziel GCED in Lateinamerika, Kasachstan und Niger vorgestellt. Diese weisen einerseits auf die Gefahr der Reproduktion von (neo-)kolonialen, (neo-)imperialen und (neo-)patriarchalen Strukturen und Systemen durch die Implementierung des Bildungskonzepts ‚von außen‘ hin. Andererseits bemängeln sie ein gemeinsames internationales Verständnis von GCED, das auf verschiedene (geo-)politische, sozio-ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Gegebenheiten und Vorstellungen zurückzuführen ist. In dieser Kritik offenbart sich das Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität, denn während zum einen für die Berücksichtigung von Diversität plädiert

⁴⁴¹ Wintersteiner 2018, S. 17.

⁴⁴² Ebd.

⁴⁴³ Castro Varela; Dhawan 2015, S. 202.

wird, wird zum anderen auf das Fehlen eines gemeinsamen internationalen Verständnisses des Bildungskonzepts hingewiesen.

Zweitens demonstriert postkoloniale Theorie die Gefahr, die von der Universalität der Menschenrechte – die von den Vereinten Nationen in der Definition von GCED als universelle Entwicklungsziele festgelegt wurden – ausgeht, wenn diese zur Instrumentalisierung benutzt werden, um Eingriffe in postkoloniale Staaten zu rechtfertigen, die deren Souveränität verletzen. Dabei würden sowohl Interventionen, die auf Eigeninteressen zurückzuführen sind, als auch der Vorwand einer ‚Politik des Helfens‘ hegemoniale, neokoloniale und neoimperiale Verhältnisse stabilisieren.

Im Hinblick auf das Spannungsverhältnis zwischen Universalität und Pluriversalität stellt sich nun die Frage, wie verantwortungsvoll mit diesem umzugehen ist. Vor dem Hintergrund einer global vernetzten Welt, welche die Überwindung eines ‚methodologischen Nationalismus‘ – der systematisch alle Phänomene von einem nationalen Standpunkt betrachtet – zur Einführung eines globalen Denkrahmens erfordert, um eine Transformation in Richtung Nachhaltigkeit, Frieden und Kooperation anzustreben, wird daher am Ende der Arbeit folgender Vorschlag gemacht. Neben der Berücksichtigung von Pluriversalität und Unterschieden ist der Vorteil von Universalität, der in der Einigung auf unverrückbare Werte besteht, ‚von unten‘ zu gebrauchen. In diesem Sinn ist er in gerechter Weise nutzbar zu machen, wobei der Anspruch auf universelle Gültigkeit kritisch reflektiert werden muss und postkoloniale Perspektiven mit ihrem Fokus auf Selbstreflexivität und einer (selbst-)kritischen Haltung nicht nur Werkzeuge zur Dekolonialisierung von Wissen, Bildung und GCED bereitstellen, sondern auch in dieser Hinsicht aufschlussreich sind.

7. Literaturverzeichnis

- Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette: Decolonizing Global Citizenship. An Introduction. In: Abdi, Ali A.; Pillay, Thashika; Shultz, Lynette (Hg.): Decolonizing Global Citizenship Education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers 2015, S. 1-9.
- Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine: Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 3-13.
- Akkari, Abdeljalil; Santiago, Mylene: Citizenship, Social Exclusion and Education in Latin America: The Case of Brazil. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 17-30.
- Amnesty International: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), <https://www.amnesty.at/themen/menschenrechte/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-aemr/> (aufgerufen am 15.05.2023).
- Andreotti, Vanessa: Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review (2006), S. 40-51.
- Andreotti, Vanessa: Global Citizenship Education Otherwise: Pedagogical and Theoretical Insights. In: Decolonizing Global Citizenship Education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers 2015, S. 221-229.
- Baquero Torres, Patricia: Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Karentzos, Alexandra; Reuter, Julia (Hg.): Schlüsselwerke des Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 315-326.
- Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Brand, Ulrich; Wissen, Markus: Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: ökom 2017.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript 2015.
- Castro Varela, María do Mar: Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas; Zaborowski, Katrin U. (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer 2016 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung Bd. 51), S. 43-59.
- Crouch, Colin: Postdemokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008.
- Dhawan, Nikita: Introduction. In: Dhawan, Nikita (Hg.): Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2014, S. 9-16 (Politik und Geschlecht Bd. 24).
- Dussel, Enrique D.: Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. In: TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World Jg. 1 (2012), H. 3, S. 28-59.
- European Commission: The gender pay gap situation in the EU, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/equal-pay/gender-pay-gap-situation-eu_en (aufgerufen am 20.07.2023).
- European Commission: The migration pay gap: Understanding wage differences between migrants and nationals, https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/migrant-pay-gap-understanding-wage-differences-between-migrants-and-nationals_en (abgerufen am 20.07.2023).
- Grobbauder, Heidi; Wintersteiner, Werner: Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis. In: Grobbauder, Heidi; Wintersteiner, Werner (Hg.): Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission 2018, S. 7-9.
- Grosfoguel, Ramón: The Dilemmas of Ethnic Studies in the United States: Between Liberal Multiculturalism, Identity Politics, Disciplinary Colonization, and Decolonial Epistemologies. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, Jg. 10 (2012), H. 1, S. 81-90.
- Grosfoguel, Ramón: The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge Jg. 11 (2013), H. 1, S. 72-90.
- Haller, Michael: Die Reportage. Theorie und Praxis des Erzähljournalismus. Köln: Herbert von Halem 2020.
- Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar: UTB Böhlau 2010.
- Heijnk, Stefan: Die Print-Reportage: Genrekonventionen aus Reportersicht. In: Publizistik 59 (2014), S. 135-157.

- Huter, Lina: Migration und Migrationspolitik in der Schweiz, <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/schweiz/340227/migration-und-migrationspolitik-in-der-schweiz/#footnote-target-2> (aufgerufen am 28.08.2023).
- Kostenzer, Caterina: Die literarische Reportage. Über eine hybride Form zwischen Journalismus und Literatur. Innsbruck/Wien: Studien Verlag 2009 (Angewandte Literaturwissenschaft 5).
- Krammer, Stefan; Zelger, Sabine: Literatur und Politik vermitteln oder wie sich ein Unterrichtsprinzip realisieren lässt. In: Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2015 (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4), S. 5-17.
- Maurič, Ursula; Scherling, Josefine: Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In: Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner (Hg.): Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission 2018, S. 10-14.
- Mouffe, Chantal: Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007.
- Nagy, Hajnalka: EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In: Boelderl, Artur; Esterl, Ursula; Mitterer, Nicola (Hg.): Poetiken des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag 2020 (ide-extra. Eine deutschdidaktische Publikationsreihe Bd. 20), S. 127-146.
- Puntas Bernet, Rocío: Sushi aus dem Käfig. In: Reportagen, Jg. 57 (2021), S. 11-30.
- Rakha, Youssef: Hallo Schweiz. In: Reportagen, Jg. 31 (2016), S. 115-119.
- Reportagen: Rocío Puntas Bernet, Autorin von *Sushi aus dem Käfig* (S. 11), im Gespräch. In: Reportagen, Jg. 57 (2021), S. 114-116.
- Reportagen: Ausgaben, <https://reportagen.com/magazin> (aufgerufen am 24.08.2023).
- Reportagen: Regionen, <https://reportagen.com/> (abgerufen am 24.08.2023).
- Reportagen: Unsere redaktionellen Leitlinien, <https://reportagen.com/redaktionelle-leitlinien/> (aufgerufen am 24.08.2023).
- Rittner, Mark: Party im Gottesstaat. In: Reportagen, Jg. 68 (2023), S. 27-40.
- Sagayar, Mohamed Moussa: Citizenship Education in Niger. Challenges and Perspectives. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 89-98.
- Schweizer Eidgenossenschaft, Bundesamt für Statistik: Bevölkerung nach Migrationsstatus, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (abgerufen am 28.08.2023).
- Schweizer Eidgenossenschaft, Bundesamt für Statistik: Migration und Integration, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration.html> (aufgerufen am 28.08.2023).
- Seidikenova, Almash; Akkari, Abdeljalil; Bakitov, Aitkali: The Construction of Citizenship in Kazakhstan Between the Soviet Era and Globalization. In: Akkari, Abdeljalil; Maleq, Katherine (Hg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer 2020, S. 57-69.
- Spivak, Gayatri C.: The Postcolonial Critic. New York: Routledge 1990.
- Spivak, Gayatri C.: Can the Subaltern Speak? In: Die Philosophin. Forum für feministische Theorie und Philosophie. Jg. 14 (2003), H. 27, S. 42-58.
- Spivak, Gayatri C.: Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly, Jg. 103 (2004), H. 2-3, S. 523-581.
- Spivak, Gayatri C.: Feminism and Human Rights. In: Shaikh, Nermeen (Hg.): The Present as History: Critical Perspectives on Global Power. New York: Columbia University Press 2007, S. 172-201.
- Spivak, Gayatri C.: An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge: Harvard University Press 2012.
- Sousa Santos, Boaventura: Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide. New York: Routledge 2014.
- Südwind: Globales Lernen – Global Citizenship Education im Fachunterricht. Ein Rahmenkonzept. Wien 2018, S. 2; https://www.suedwind.at/fileadmin/user_upload/suedwind/Bilden/Global_Learning_Framework_2.Auflage_2019_Suedwind.pdf (aufgerufen am 20.04.2023).
- United Nations Department of Economic and Social Affairs: The 17 Goals, <https://sdgs.un.org/goals> (aufgerufen am 20.04.2023).
- United Nations Department of Economic and Social Affairs: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, <https://sdgs.un.org/2030agenda> (aufgerufen am 20.04.2023).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO 2015.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Education 2030. Inclusive, equitable, and quality education for all. Agenda 2030, <https://www.unesco.at/en/education/education-2030/agenda-2030> (aufgerufen am 20.04.2023).
- Wintersteiner, Werner: „Verstehen und Selbstvergewisserung“ – Literaturdidaktik und Gesellschaftskritik. In: Frickel, Daniela; Boelmann, Jan (Hg.): Literatur Lesen Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/Main: Peter Lang 2013, S. 413-430.

- Wintersteiner, Werner: Global Citizenship Education im Unterricht. Ein kommentierter Leitfaden. In: Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen (2018), S. 15-21.
- Wintersteiner, Werner: Deutschunterricht als Global Citizenship Education. Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken. In: Global Citizenship Education im Deutschunterricht. Jg. 4 (2021), S. 10-21.
- Zelger, Sabine: Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2015 (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4), S. 21-41.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung: Bernhardiner unter der Glasglocke.....	69
---	----

9. Anhang

9.1. Tabelle 1: Vanessa Andreottis Unterscheidung zwischen Kritischer und Schwacher Lesart von GCED⁴⁴⁴

	Soft Global Citizenship Education	Critical Global Citizenship Education
Problem	Poverty, helplessness	Inequality, injustice
Nature of the problem	Lack of ‘development’, education, resources, skills, culture, technology, etc.	Complex structures, systems, assumptions, power relations and attitudes that create and maintain exploitation and enforced disempowerment and tend to eliminate difference.
Justification for positions of privilege (in the North and in the South)	‘Development’, ‘history’, education, harder work, better organisation, better use of resources, technology.	Benefit from and control over unjust and violent systems and structures.
Basis for caring	Common humanity/being good/sharing and caring. Responsibility FOR the other (or to teach the other).	Justice/complicity in harm. Responsibility TOWARDS the other (or to learn with the other) accountability
Grounds for acting	Humanitarian/moral (based on normative principles for thought and action).	Political/ethical (based on normative principles for relationships).
Understanding of interdependence	We are all equally interconnected, we all want the same thing, we can all do the same thing.	Asymmetrical globalisation, unequal power relations, Northern and Southern elites

⁴⁴⁴ Vgl. Andreotti 2006, S. 46-48.

		imposing own assumptions as universal. Structures, (belief)
What needs to change	Structures, institutions and individuals that are a barrier to development.	Structures, (belief) systems, institutions, assumptions, cultures, individuals, relationships.
What for	So that everyone achieves development, harmony, tolerance and equality.	So that injustices are addressed, more equal grounds for dialogue are created, and people can have more autonomy to define their own development.
Role of 'ordinary' individuals	Some individuals are part of the problem, but ordinary people are part of the solution as they can create pressure to change structures.	We are all part of the problem and part of the solution.
What individuals can do	Support campaigns to change structures, donate time, expertise and resources.	Analyse own position/context and participate in changing structures, assumptions, identities, attitudes and power relations in their contexts.
How does change happen	From the outside to the inside (imposed change).	From the inside to the outside.
Basic principle for change	Universalism (nonnegotiable vision of how everyone should live what everyone should want or	Reflexivity, dialogue, contingency and an ethical relation to difference (radical alterity).

	should be).	
Goal of global citizenship education	Empower individuals to act (or become active citizens) according to what has been defined for them as a good life or ideal world.	Empower individuals to reflect critically on the legacies and processes of their cultures, to imagine different futures and to take responsibility for decisions and actions.
Strategies for global citizenship education	Raising awareness of global issues and promoting campaigns.	Promoting engagement with global issues and perspectives and an ethical relationship to difference, addressing complexity and power relations.
Potential benefits of global citizenship education	Greater awareness of some of the problems, support for campaigns, greater motivation to help/do something, feel good factor.	Independent/critical thinking and more informed, responsible and ethical action.
Potential problems	Feeling of selfimportance and selfrighteousness and/or cultural supremacy, reinforcement of colonial assumptions and relations, reinforcement of privilege, partial alienation, uncritical action.	Guilt, internal conflict and paralysis, critical disengagement, feeling of helplessness.

9.2. Tabelle 2: Werner Wintersteiners kommentierter Leitfaden zur Beurteilung von GCED-Qualität⁴⁴⁵

Der folgende Überblick stellt eine adaptierte Version des Leitfadens von Wintersteiner dar. Dabei wurden jene Punkte in der Darstellung zusammengefasst, die für das Forschungsvorhaben und die Untersuchung der GCED-Qualität der ausgewählten Reportagen im Besonderen relevant sind.

1) Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren

Dieses Ziel ist Voraussetzung dafür, dass Lernende im politischen Sinne „global denken“ und sich global verantwortlich fühlen können.

Ziele und Aufgaben	Methoden und Beispiele
Das Globale im Lokalen entdecken Häufig kann man von einem zumindest diffusen „globalen“ Bewusstsein ausgehen, das es im Unterricht zu schärfen gilt. Zu beachten ist, dass heute viele Schüler:innen in ihrem Leben bereits viele globale Erfahrungen gemacht haben (Migration, Urlaubsreisen, Schüler:innen-Austausch). Diese „Begegnung mit dem Globalen“ ist jedoch kein rein rationaler, sondern auch ein zutiefst emotionaler Prozess, und dies muss auch didaktisch berücksichtigt werden.	Medizin als Beispiel für weltweite Ungleichheit und Ungerechtigkeit: Ausbeutung der heilpflanzlichen Ressourcen der Länder des Südens durch Großkonzerne; deren Versuch, durch Patente und Monopole den Markt zu beherrschen; Uerschwinglichkeit von Medikamenten in ärmeren Ländern; Organhandel, ... Herkunftswege von Konsumgütern, besonders denen der Lernenden, verfolgen und kritisch analysieren: Essen, Kleidung, Unterhaltungselektronik, ...
Globale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen erkennen Hier geht es nicht mehr um das Bewusstsein von globalen Zusammenhängen alleine, sondern im Vordergrund steht die Ungerechtigkeit der heutigen globalen Weltordnung. Dies	Wovon leben wir: politisch-ökonomische Kreisläufe in ihrem Zusammenhang verstehen lernen Herkunftswege von weniger sichtbaren, aber essentiellen Gütern (Energie, Strom,

⁴⁴⁵ Wintersteiner 2018: S. 17-21.

verlangt bereits ein gewisses Maß an Systematik, das mit der Zeit eingelöst werden kann.	Rohstoffe) kritisch analysieren: Wer verdient woran? Wer hat eventuelle Umweltfolgen zu tragen? Welche Strategien entwickeln die industrialisierten Staaten, um sich diese Güter zu sichern? Migrations- oder Fluchtgründe erforschen durch eigene Erfahrungen, Befragungen von Menschen aus dem Umfeld wie durch Länderstudien Anhand von Medienberichten, sozialen Medien, Youtube, Musik und literarischen Texten das Leben von Menschen im <u>Glo</u>-balen Süden kennenlernen, um sie nicht als „Opfer“ und „Arme“, sondern in ihrer Würde und in ihren Handlungsmöglichkeiten zu erleben
Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren Es geht hier darum, „große Themen“, die ohnehin in aller Munde sind, sowohl in dem für die Lernenden überschaubaren Rahmen als auch im weltweiten Maßstab zu verstehen. Es geht also darum, einen Zusammenhang herzustellen. Dies kann sowohl aktuell wie auch historisch erfolgen.	Aktuelle Fragen (Auswahl): Klimawandel (und andere ökologische Fragen) / Kriege / Atomkriegsgefahr (Rüstungsindustrie, Waffenhandel) / Terrorismus Studium von Zeitungen und Fachliteratur, inkl. Schulbücher (kritisches Lesen lernen) Studium von literarischen Texten (literarisches Lesen lernen) Historisches (Auswahl): Geschichte der Sklaverei und ihre langfristigen Folgen (bis heute) / Flucht und Fluchtursachen historisch und aktuell untersuchen

„Heimatland Erde“: Weltbilder und Weltvisionen Ab hier beginnt die Meta-Ebene in der Auseinandersetzung im Gegensatz zu den eher praktisch ausgerichteten vorigen Aspekten. Die Intention besteht darin, sich mit der eigenen Weltsicht und Weltbildern generell auseinanderzusetzen, weil diese unsere Sicht auf die Welt, auf die Globalisierung, auf die Vorstellungen zukünftiger Entwicklungen, auf Zusammenarbeit und globale Partnerschaften, auf das Zusammenleben in der Weltgesellschaft (unbewusst) prägen. Ein Ziel dabei ist es, unsere eurozentristischen Bilder zunächst als unvermeidlich hinzunehmen und bewusst zu machen, ihnen aber durch andere Bilder entgegenzuwirken.	Postkoloniale Kritik am Eurozentrismus altersgemäß verstehen lernen Welche Weltbilder und Weltvisionen haben wir selbst (als Lehrende und als Lernende)? Welche Weltbilder waren in der Vergangenheit prägend und wie wirken sie in die Gegenwart? Kontrastive Geschichtsbilder: z.B. die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber; die „Entdeckung“ der Amerikas aus indigener Perspektive; Imperialismus und Kolonialismus – Stimmen aus dem Süden
Rassismus umfassend verstehen „Ohne Angst verschieden sein können!“ ist etwas, das immer noch nicht selbstverständlich ist. Rassismus ist allgegenwärtig und hierarchisiert Menschen; hilft ungleiche Verhältnisse herzustellen – weltweit und auch bei uns	Rassismuskritik ist ein Kern von GCED In besonderem Maße gilt diese Aufgabe auch für die Lehrpersonen selbst, denn Rassismus ist banal und selbstverständlich und daher unsichtbar geworden.
Sich mit ideellen und materiellen Alternativen zur bestehenden Ordnung beschäftigen • Sozialökologische Transformation • Die UNO Sustainable Development Goals (SDGs) in ihrer Bedeutung verstehen lernen	Kritik der Wachstumsgesellschaft Kritik der imperialen Lebensweise (vgl. Ulrich und Brand) Formen solidarischer Ökonomie, Gemeinwohlökonomie, Postwachstum Umsetzung der SDGs in Österreich

2) Lernende ihre Selbstwirksamkeit als „citizens“ erleben lassen

Dieses Ziel ist die Voraussetzung dafür, dass Lernende sich als engagierte Bürger:innen begreifen.

Ziele und Aufgaben	Methoden und Beispiele
Erfahrungen von Zivilcourage und „Engagement“ reflektieren Dies gilt für alle sozialen Felder: Zuhause, Peer Gruppe, Schule, in den sozialen Medien etc.	Hinschauen oder Wegschauen, wenn Unrecht beobachtet wird; Erfahrungen, wo man sich selbst erfolgreich gewehrt hat Eventuell im Schutz von literarischen Texten arbeiten (die Texte als Eye-Opener und Muster für eigene, bewusste fiktive Texte), um die persönliche Sphäre der Lernenden zu schützen
Erfahrungsräume für Partizipation schaffen und nutzen Dies ist vielleicht der wichtigste und am wenigsten entwickelte Aspekt im Schulleben.	Im eigenen Unterricht, in der Schulgemeinschaft insgesamt; beginnend mit kleinen Freiräumen; zugleich ständige Reflexion des Umgangs mit Partizipation usw. Partizipationsfähigkeit kann und muss man lernen!
Vorbilder und engagierte Menschen erforschen Eine indirekte Form die hilft, das Interesse an und Vertrauen zu eigener Wirksamkeit zu steigern.	Journalistische und literarische Texte, Filme, persönliche Interviews und andere Formen persönlicher Begegnung
Rechte Die eigenen Rechte kennen und gebrauchen lernen	Menschenrechte, Kinderrechte, demokratische Rechte kennenlernen; die Bedeutung der Rechte für das eigene Leben begreifen lernen; Einschränkungen von Rechten und Demokratiedefizite thematisieren

3) Lernende unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, sich als Global Citizen zu betätigen, zu entwickeln

Erst dadurch wird das Wissen um globale Strukturen und Zusammenhänge politisch; zugleich eine Einübung in demokratische Partizipationsformen.

Ziele und Aufgaben	Methoden und Beispiele
Die eigene Stellung in der Welt reflektieren	Die eigene Stellung als Angehörige:r eines privilegierten und reichen westlichen Landes erkennen (auch wenn man sich vielleicht innerhalb des Landes als keineswegs privilegiert fühlt); die eigene Position als Aufgabe begreifen Sich mit den eigenen Vorurteilen konfrontieren
Ethische Reflexionen	Diskussion ethischer Fragen anhand von Beispielen, Auszüge aus philosophischen Werken und literarischen Texten (Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen)

4) Lernenden helfen, diese Erfahrungen zu verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen

Dies lässt sich natürlich nicht erzwingen, und meist auch gar nicht beobachten. Was wir als Lehrende aber sehr wohl tun können, ist dafür die möglichst besten Rahmenbedingungen zu schaffen.

Ziele und Aufgaben	Methoden und Beispiele
Anstöße für Selbstreflexion und „Selbst-Experimente“ geben	Im Hier und Jetzt mit anderen vernetzen und die dabei aufkommenden Gefühle als Lernchance, als Wegweiser zu seinen Bedürfnissen und Urängsten begreifen, um auf kreative Weise ideelle, materielle Alternativen zur bestehenden Ordnung zu schaffen, um empathische Prozesse einzuleiten, um sich selbst besser kennen und verstehen zu lernen...

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die Eignung von Reportagen für einen Deutsch- und Literaturunterricht, der einer Kritischen Lesart von Global Citizenship Education (GCED) folgt. Im Unterschied zur Schwachen Lesart, die primär den Handlungsspielraum von Individuen in den Blick rückt, fokussiert eine Kritische Strukturen und Systeme, die hegemoniale Verhältnisse hervorbringen und stabilisieren. Vor diesem Hintergrund werden Reportagen aus der gleichnamigen Zeitschrift „Reportagen“ untersucht. Die Kritische Lesart bezieht Stimmen des Globalen Südens mit ein und ist als Antwort auf die postkoloniale Kritik an der Hegemonie des Diskurses GCED zu verstehen, welche die Forderung der Dekolonialisierung des von den Vereinten Nationen festgelegten Bildungskonzepts stellt. Daraus ist für den Deutsch- und Literaturunterricht die Konsequenz einer Öffnung des klassisch-traditionell national gedachten Literaturkanons herzuleiten, wobei der Einsatz der Reportage als bislang wenig beachtetes Genre im Fach Deutsch bereits an sich eine Erweiterung darstellt. Anhand ausgewählter Reportagen zeigt die Arbeit, wie mit dem Genre-Lernen an Ziele eines GCED-orientierten Deutsch- und Literaturunterrichts – die Einführung in hybrides (vernetztes) Denken und das Verlernen eines hegemonialen Blicks – angeknüpft wird. Hierfür wird die Reportage als literarisch-journalistisches Genre, das durch das Spannungsfeld zwischen Fiktionalität und Faktualität gekennzeichnet ist, näher bestimmt. Im Umgang mit diesem wird in Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus der intersubjektiv überprüfbare Tatsachenbegriff als Ausgangspunkt festgelegt, der die Grundlage des Journalismus bildet und davon ausgeht, dass Vorgänge in der Welt zutreffend beschrieben, Informationen gesammelt und über dieselben Sachverhalte identisches Wissen angeeignet werden können. Dabei zeigt die Arbeit, wie der intersubjektiv überprüfbare Tatsachenbegriff und die Methode der Dekonstruktion zur Offenlegung verdeckter Macht- und Herrschaftsbeziehungen einander nicht ausschließen, sondern sinnvoll ergänzen.