

rotzki, W. (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 49–64 • Miethe, I. (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim • Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden • Rothe, D. (2015): Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. In: Zeitschrift für Weiterbildung 38, S. 23–36 • Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt/Main • Schulze, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, S. 174–226 • Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 35–57

Dekolonialität

D

Unumkehrbar und mit naturgewaltiger schöpferischer und zerstörerischer Kraft entwickelt sich *eine* Welt, und der seit der Aufklärung gehegte Traum von *der* Menschheit ist im Begriff, Wirklichkeit zu werden.

Die Resonanz solcher Erzählungen – ich präsentiere sie als vielstimmige Montage, um das Narrativ der westlichen Moderne zur Kenntlichkeit zu entstellen – erfahren mit dem symbolträchtigen Anbruch des neuen Millenniums ihren Höhepunkt, auch im Reden über Bildung. Im Vorwort zum Buch „Globalization – Culture and Education in the New Millennium“ (Suárez-Orozco/Qin-Hilliard 2004, S. xi) schreibt Courtney Ross-Holst, Gründerin einer privaten Schule auf Long Island:

„For too long, education reform has been devoted to fixing break-downs on the existing education assembly line. That must end. We need instead to shift our focus to rethinking and reshaping education, immediately. Globalization isn't sitting still; neither can our schools.“

Im gleichen Jahr erscheint von Susan und Henry Giroux (2004; vgl. auch Giroux 2015) eine Schrift gegen die Privatisierung, Ökonomisierung und Militarisierung des Alltagslebens und für eine Rückeroberung des öffentlichen Raums: „Take Back Higher Education“. Eine starke öffentliche Schule und die Repolitisierung der universitären Bildung seien wirksame Waffen gegen die neoliberale Globalisierung.

Beide Zeitdiagnosen teilen ein Narrativ: Globalisierung. Während Ross-Holst die visionäre Geschichte neuer Freiheiten und Chancen erzählt, analysieren Susan und Henry Giroux Ausbeutung, Rassismus und die Aushöhlung demokratischer Institutionen. Globalisierung sei eine neoliberale Ideologie, die Ungleichheit und Gewalt maskiere. Allen Unterschieden zum Trotz vertrauen beide Parteien auf die verändernde Kraft von Erziehung und Bildung.

Sie sind Motor für den Fortschritt oder Quelle von Kritik und Widerstand. Das Narrativ Globalisierung ist der Horizont, in dem sich Probleme moderner Gesellschaften stellen – „Name für die Gegenwart als solche“ (Cazdyn/Szemann 2011, S. 24). Ihre verborgene Unterseite ist die Geschichte der Kolonialität und dekolonialer Widerstände. Wenn man von Globalisierung spricht, wird man mit Dekolonialität konfrontiert. Was dies für die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion heißt, ist Gegenstand dieses Beitrags.

Globalisierung: Restlose Erschließung der Welt?

Ich behandle Globalisierung nicht als (neue) Geschichtsperiode, die sich durch ökonomische, technische oder kulturelle Entwicklungen von anderen Perioden abgrenzen lässt. Bis heute streiten Historiker*innen über die Anfänge der Globalisierung. Handelt es sich um ein zeitgenössisches Phänomen oder setzt sie im 19. Jahrhundert ein, als im Drang nach Vollständigkeit und „Restlosigkeit“ die großen Weltprojekte, etwa die globale Vernetzung des Verkehrs, entwickelt wurden (vgl. Krajewski 2006)? Theoretiker*innen dekolonialer Optionen gehen bei der Datierung in das frühe 16. Jahrhundert zurück, als die Welt aufgeteilt und ein Rechtsraum kreiert wurde, der die Grundlage für das Völkerrecht bildete (vgl. Schmitt 1974, S. 53–109). Damals entstanden globale Designs und die westliche Moderne (vgl. Mignolo 2000).

Die Erziehungswissenschaft hat sich rasch darauf verständigt, dass Globalisierung ein pädagogisches Feld mit neuen Themen, Problemstellungen und der dazu notwendigen wissenschaftlichen Institutionalisierung definiert. Dazu gehört 2003 auch die Gründung der Zeitschrift „Globalisation, Societies and Education“. Globalisierung sei ein „reales“, qualitativ neues Phänomen, das in der Erziehungswissenschaft nicht angemessen untersucht werde, heißt es im Editorial (vgl. 2003). Damit wird das Themenspektrum reicher, die Grenzen nationalstaatlicher Bildungsforschung werden porös, aber auch die Unterschiede zu anderen Forschungstraditionen verschwimmen. In der „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ schlägt Adick (vgl. 2009, S. 209 ff.) vor, zwischen nationalen, internationalen und transnationalen Bildungsräumen zu unterscheiden, um komplexe Austauschprozesse zwischen globalen und nationalen Entwicklungen erforschen zu können. Hingegen basiert die international vergleichende Bildungsforschung auf einem methodologischen Nationalismus und lässt sich nicht als Beitrag zur Globalisierungsforschung, sondern als Effekt der Globalisierung studieren (vgl. Forster 2016).

Narrativ Globalisierung: Werkzeug der Wissensproduktion

Gegenüber der Auffassung, dass Globalisierung der Name für ein pädagogisches Feld ist, verhält sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die pädago-

gische und erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion zu ihrem Gegenstand macht, widerspenstig. Angemessener ist es, Globalisierung als Interventionen in die Denkvoraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion zu begreifen. Wir würden ohne neue Kommunikationsformen, Finanzkapitalismus, die weltweite Umgestaltung von Higher Education, internationale Arbeitsteilung und die Veränderung von Arbeitswelten oder neoimperielle Politik nicht von Globalisierung sprechen, aber man sollte sie nicht mit diesen Phänomenen verwechseln, sondern Globalisierung als Narrativ begreifen: „It is a universal tool for knowing as well as telling, for absorbing knowledge as well as expressing it“ (Abbott 2002, S. 11).

Globalisierung produziert den Sinn der Welt (vgl. Forster/Scherrer 2021). Sie ist keine Erzählung über die Welt, keine Reflexion ihrer Geschichte, sondern die einzige Möglichkeit, Welt zu erfahren und andere Welten zu imaginieren [↑Erkenntnispolitik]. Man kann das Narrativ nicht von realen Phänomenen lösen. Es verdoppelt die Welt nicht und ist nicht ihre Repräsentation. Das Narrativ stiftet Zusammenhänge, strukturiert Zeit und Ort und schafft auf diese Weise eine Totalität aus Wissen, Bildern und anderen Erzählungen. Globalisierung macht die Welt lesbar und das, was überhaupt die Welt sein könnte: Räume und Orte, Grenzen, Zeiten und historische Brüche. Der Begriff ↑Anthropozän gehört zu diesem Narrativ, und die Endzeitgeschichten, die das Narrativ ausgestalten, verändern die Raumvorstellung im Begriff Globalisierung (vgl. Danowski/Viveiros de Castro 2019). Spivak (2003, S. 72) substituiert deswegen den Begriff „Globalisierung“ durch „planetary“:

„I propose the planet to overwrite the globe. Globalization is the imposition of the same system of exchange everywhere. [...] The globe is on our computers. No one lives there. It allows us to think that we can aim to control it. The planet is in the species of alterity, belonging to another system; and yet we inhabit it, on loan.“

Der Planet werde zum Signifikant des Unheimlichen. Die verlässliche Heimstatt, in der der Mensch unabhängig von seinen Exzessen heimisch sein konnte, scheint plötzlich ein Eigenleben zu entwickeln, auf den Menschen zu reagieren und dessen Aggressionen mit ‚Naturgewalt‘ zu antworten. Was der Mensch wie einen leblosen Gegenstand in Besitz genommen hat, entpuppt sich als eigenwillige, höchst lebendige, unheimliche Kraft.

Jedes Narrativ generiert Ordnungsmuster und Typologien. Wissenschaftliche Narrative haben dafür ihre eigenen Methoden und paradigmatischen Grundlagen. „Theorien, Typen und Begriffe sind ein und dasselbe: Resümees von Fabeln, die fertig zur Verfügung stehen“, sagt der Historiker Paul Veyne (1990, S. 88). Das Narrativ Globalisierung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verändert Erzählungen oder fügt neue hinzu. Der Begriff verändert den Blick auf das Material, problematisiert den Sinn, den eine Disziplin der

Geschichte gibt und definiert die Intelligibilität des wissenschaftlichen Feldes sowie die Regeln der Wissensproduktion in Bezug auf das, was „Welt“ genannt wird.

Konkurrierende Erzählungen und das Supplement Dekolonialität

Globalisierung ist nicht die erste oder einzige, aber seit den 1990er Jahren im globalen Norden die präferierte Erzählung der Welt. Sie tilgt ihre eigene Positionierung, denn sie tritt mit dem Anspruch auf, das Ganze zu beschreiben. So entsteht der Eindruck der Alternativlosigkeit und damit das Ende einer Geschichte der „Kämpfe“ um den Sinn der Welt: die Art und Weise, das Leben zu gestalten, die Formen des Begehrens – was wir wissen, lernen und lieben wollen; was wir wollen – oder die Auffassung von Arbeit und Reproduktion.

Dieses Denken wurzelt in der Geschichte der europäischen Moderne. Sie bildet die Grundlage für Errungenschaften der Aufklärung und für Rassismus, moderne Geschlechterordnungen und Kolonialismus. Wer über Globalisierung schreibt, muss auch über Kolonialität und dekoloniale Optionen schreiben (vgl. Quijano 2007). Dekolonialität leistet Widerstand gegen Machtpraktiken, die sich darauf berufen, es gäbe nur eine legitime Erzählung der Welt. Dekolonialität ist freilich kein Allerweltsbegriff für jede Form der epistemischen Kritik. Er bezieht sich auf Widerstandspraktiken gegen die fortgesetzte Kolonialität, wie sie die Menschen in Lateinamerika erfahren. Wenn in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft dieser Begriff zum Einsatz kommt, dann müsste er diese Geschichte widerständiger Praktiken bewahren, um die Grundlagen der eigenen Disziplin besser zu verstehen. Erziehungswissenschaftliche Forschung arbeitet nicht über Dekolonialität, sondern sie müsste die Werkzeuge dekolonialer Optionen nutzen, um die eigenen Verstrickungen in epistemische Grundlagen von Kolonialität zu erforschen, gegen die Mignolo (2012) zum „epistemischen Ungehorsam“ aufruft.

Meine Welt

Eine Welt zu schaffen, das heißt, einen Sinn der Welt zu kreieren, ist eine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aufgabe. Spivak (2013, S. 2) formuliert sie als ästhetisches Projekt: „The world needs an epistemological change that will rearrange desires.“ Jean-Luc Nancy (2003, S. 51) wiederum versteht „La création du monde“ als einen Aufruf zum Kampf: „Kampf des Abendlandes gegen sich selbst, des Kapitals gegen sich selbst.“ Es gehe darum, eine Symbolisierung der Welt zu erschaffen: „Wie führst du die Welt aus“ (ebd.)? Teil der Welt zu sein, heißt, eine Verpflichtung einzugehen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen (vgl. Forster/Scherrer 2021). Ich möchte darauf mit einer biografischen Erzählung antworten.

Woran denkst Du, wenn Du an die Welt denkst? Was waren Deine ersten Bilder von der Welt? Woran erinnerst Du Dich? Von welchen Teilen der Welt hast Du keine Vorstellung und was hat sich Dir eingeprägt? Kennst Du Ereignisse, von denen Dir gesagt worden ist, sie seien für die ganze Menschheit von Bedeutung?

Heute, wenn ich an die Jahre meiner Kindheit in den 1960er Jahren zurückdenke, war nahezu die ganze Welt ein dunkler Kontinent. Asien hat nicht existiert, dunkel nur China; einzig Japan. Ebenso wenig wusste ich von Lateinamerika. Es gab Kuba, aber nicht als ein Land mit einer eigenen Geschichte, sondern nur als Gefahrenherd für einen dritten Weltkrieg. Auch Russland hatte für mich, wie die meisten Länder, nur eine bruchstückhafte Geschichte. Es existierte vornehmlich als feindlicher Staat im Kalten Krieg, und ich kenne Erzählungen von den Alten über den „Russischen Winter“ und den bedrohlichen Kommunismus. Die Welt – das waren die umliegenden Länder Westeuropas und natürlich „Amerika“, wie die Erwachsenen sagten. Die live miterlebte Mondlandung war der Inbegriff des Fortschritts und Wohlstands; unser Erfolg.

Und Afrika? Exotische Naturbilder prägten sich mir erst viel später ein. Zuerst hörte ich, bei der Aufforderung aufzuessen, von „Biafra-Kindern“. Wörter wie diese geisterten ohne Verständnis in meiner Welt herum. Wer um 1960 geboren wurde, hat vielleicht noch die düsteren Bilder im Kopf, die für eine lange Zeit mein Afrikabild geprägt und sich tief in das kollektive Gedächtnis der europäischen Öffentlichkeit eingebrannt haben: Bilder von hungernden Kindern mit aufgeschwemmten Bäuchen. Ich wusste nichts vom Krieg, von Dekolonialisierung und kannte den Namen des Hungerödems „Kwashiorkor“ nicht. Erst viel später habe ich gelesen, dass die Gründung von „Médécins sans frontières“ auf die Erfahrungen junger französischer Ärzt*innen in Biafra zurückging. Dann habe ich vom intellektuellen Engagement Jean-Paul Sartres erfahren, von einer nahezu zweijährigen Haft Wole Soyinkas, der im nigerianischen Konflikt vermitteln wollte, oder von Günther Grass' öffentlichem Aufruf, dass die deutsche Bundesregierung einen „Völkermord vor aller Augen“ (Grass 1968) stoppen solle. Die 68er-Bewegung habe den Biafra-Konflikt kleingeredet, beklagte er damals. Bilder von hungernden Kindern waren auf den Titelseiten der Magazine „Life“, „Der Spiegel“, „Stern“ oder „L'Express“ und in vielen regionalen Zeitungen abgebildet. Das Spendenaufkommen war enorm, aber schon nach kurzer Zeit sind diese Bilder verschwunden, und ich kann mich nicht erinnern, jemals etwas über die dahinterliegenden Konflikte und die Folgen dieses Krieges gehört zu haben. Geblieben ist das Bild, dass in Afrika Kinder verhungern. Heute ist diese Geschichte Nigerias durch Chinua Achebe, Wole Soyinka, Ken Saro-Wiwa und jüngst durch Chimamanda Ngozi Adichies Roman „Half of a Yellow Sun“ literarisch verarbeitet worden.

Biafra hat über einen langen Zeitraum mein Bild von Afrika geprägt, verbunden mit der beruhigenden Erfahrung, in einem besseren Land zu leben. Dort ist das Elend, hier ist der Fortschritt, ein sicheres Leben in Wohlstand. Biafra ist die düstere Kehrseite meines Bildes von Europa. Das ist keineswegs eine singuläre Kindheitserfahrung, sondern Biafra hat sich als Tragödie in das kollektive Gedächtnis eingeschrieben (vgl. Heerten 2017).

Leid und Fortschritt: Weisen der Welterzeugung

Weit über einen regionalen Konflikt hinaus steht Biafra für ein komplexes historisches Ereignis, das die Welt, den westlichen Blick auf Afrika und das europäische Selbstverständnis als „normative power“ (Manners 2002) verändert hat. Bilder aus Biafra appellierten an die Menschen, sich zu engagieren und als Teil einer gemeinsamen Welt zu begreifen, die durch die Erfahrung des Leidens gestiftet wird. „Biafra“ perfektioniert ein zentrales Muster der Welterzeugung. Die Welt vergegenständlicht sich in Bildern der Krise und des Leids. Die Zerstörung der Welt durch Auswirkungen der Klimakrise radikalisiert dieses Bild: die Welt ist katastrophisch. Diese Vorstellung entzieht jeder Pädagogik, die auf Zukunft gerichtet ist, den Boden und muss dazu führen, dass Erziehungswissenschaft ihre Episteme revidiert.

Mit „Biafra“ hingegen wurde Afrika zum Inbegriff eines fernen Leidens. Die humanitären Aktionen europäischer Aktivist*innen waren kein gemeinsamer Kampf gegen die Ungerechtigkeiten postkolonialer Gesellschaften, sondern eine Hilfsaktion für Notleidende, genauer, für den „viktimsierten Anderen“ (Heerten 2017, S. 391) ohne Geschichte und Stimme [↑Rassismuskritik]. In Europa nehme die humanitäre Krise in Afrika Züge eines „Spektakels des Leidens“ (ebd.) an. Es erfasst nicht nur das gesellschaftliche Verhältnis zwischen Personen, sondern dehnt sich auf alle gesellschaftlichen Aktivitäten aus und wird zur ununterbrochenen Rede (auch der wissenschaftlichen über Dekolonialität), die die gegenwärtige Ordnung über sich selbst hält; ein lobender Monolog mit tautologischen Zügen und symbolischen Aktionen, die politisches Engagement ersetzen (vgl. Debord 1996, S. 24).

Das westliche humanitäre Engagement in Nigeria befeuert die internationale Diskussion über Menschenrechte. Seit Biafra gehe es nicht mehr um Genozid-Prävention oder die politische Bekämpfung globalen Leidens, sondern um das Engagement von NGOs und Individuen für Individuen, unterstützt von Massenmedien, die Druck auf Regierungen ausüben (vgl. Heerten 2017, S. 372). Solche Kampagnen gewinnen in den 1970er Jahren im Kontext des Kalten Krieges an Bedeutung. Die politischen Ereignisse von damals – dazu gehören die „Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa“, das politische und finanzielle Engagement der Vereinigten Staaten, das auch die

1978 gegründete NGO „Human Rights Watch“ finanziert hat – haben das heutige Verständnis von Global Citizenship geformt.

Den Blick verändern

„Biafra“ ist nicht nur eine biografisch gefärbte Erinnerung, in der die Bilder von damals in den heutigen Vorstellungen über die Welt fortleben. Die Erinnerung des Kindes, dass Afrika seine Kinder verhungern lässt, hat seine Entsprechung in postkolonialer Politik ehemaliger Kolonialmächte und westlicher NGOs, die ihre Interventionen mit der Verantwortung sogenannter „zivilisierter Staaten“ begründen. Die humanitäre und pädagogische Arbeit von NGOs wie Oxfam und internationaler Akteure wie der Weltbank oder WTO werden immer wieder „as the postcolonial equivalent to the colonial ‚civilizing mission‘“ (Heerten 2017, S. 382) kritisiert. Westliche Erzählungen über einen geschichtslosen Kontinent, der der internationalen Entwicklung hinterherhinkt, bilden die Kehrseite des Bildes, das Europa von sich selbst zeichnet und Maßstab für Zivilisation, Fortschritt und Zeitgemäßheit, kurz für die Moderne ist (vgl. Bhabha 1994, S. 338 ff.). Sozialwissenschaften wirken an dieser Form der Welterzeugung mit und legitimieren sie (vgl. Wallerstein 1995).

„Biafra“ ist kein Name für das Andere, und über Globalisierung zu forschen bedeutet nicht, sich die letzten Winkel dieser Erde anzueignen, sich für das Ferne zu interessieren und den „Anderen“ zu entdecken [↑Othering]. Indigenous peoples sind keine Ressource für alternative Erziehungsstile, für andere Lebensweisen und kosmologische Einsichten [↑Kulturelle Aneignung]. Anstatt das Empire des hegemonialen Wissens zu vergrößern und die Universalisierung eigener Werte voranzutreiben, müsste eine Reflexion dieses epistemischen Imperialismus einsetzen. Welche Welten und Relationen generieren wir und was sind die Grenzen, Horizonte, Räume und Orte unserer Erfahrungen und Wissensproduktionen? Wie zeigen sich darin Freiheit, Entwicklung, Fortschritt, Individualität? Kurz: Wie führe ich die Welt aus?

Abschied von großen Begriffen

Vielleicht sollte Allgemeine Erziehungswissenschaft bescheiden vorgehen, auf große Begriffe verzichten und Anleihe bei Lucien Febvres (vgl. 1933/1990) Antrittsvorlesung am Collège de France über den Gegenstand der Geschichte nehmen. Erziehungswissenschaft könnte die Wissenschaft von der menschlichen Reproduktion im Sozialen sein, und Allgemeine Erziehungswissenschaft müsste zeigen, unter welchen historischen Bedingungen und mit welchen Mitteln „Dinge“ zu erziehungswissenschaftlichen Objekten gemacht werden, mit anderen Worten, auf welche Weise Tatsachen festgestellt, mithin konstruiert werden (vgl. ebd., S. 20). Den Begriff Globalisierung einzuführen, heißt, die

Narrative der Kolonialität zu untersuchen, die in der Generierung von ↑Wis-
sen und den Regeln ihrer Zirkulation und Legitimation auf einen Horizont
verweisen, der die Welt ist. Mit der Bildung der Welt erzeugt Erziehungswis-
senschaft „Nicht-Existentes“ (Santos 2014, S. 118 ff.): das weite Feld von Prak-
tiken, die keine politische Resonanz erzeugen, die wir nicht als pädagogische
wahrnehmen, weil wir keinen Begriff für sie haben, oder die keine institutio-
nelle Anerkennung erfahren und die deswegen niemals Eingang in unsere Wis-
sensarchive finden. Hier wird man Ansätze für dekoloniale Optionen finden.

Edgar Forster (†)

Bonusmaterial

Anzaldúa, G. (2012): *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco • Ciriez, F./Lamy, R. (2021): *Frantz Fanon [Comic]*. Berlin • Deutschlandfunk Kultur/Goethe-Institut (2021): *Voice Versa – Zwei Sprachen, eine Story* [Podcast] • Simpson, L. (2020): *Noopiming. The Cure for White Ladies*. Toronto • Simpson, L. (2014): *Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. Vol 3, Nr. 3, S. 1-25

Literatur

Abbott, H. P. (2002): *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge • Adick, C. (2008): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart • Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. New York • Cazdyn, E./Szeman, I. (2011): *After Globalization*. Oxford • Danowski, D./Viveiros de Castro, E. (2019): *In welcher Welt leben? Ein Versuch über die Angst vor dem Ende*. Berlin • Debord, G. (1996): *Die Gesellschaft des Spektakels*. Berlin • Editorial (2003): *Editorial introduction*. In: *Globalisation, Societies and Education* 1, H. 1, S. 3-11 • Febvre, L. (1933/1990): *Ein Historiker prüft sein Gewissen. Antrittsvorlesung am Collège de France 1933*. In: Braudel, F./Davis, N. Z./Febvre, L./Ginzburg, C./LeGoff, J./Koselleck, R./Momigliano, A. (Hrsg.): *Der Historiker als Menschenfresser. Über den Beruf des Geschichtsschreibers*. Berlin, S. 15-29 • Forster, E. (2016): *Education and training, knowledge production, and colonial difference. A perspective from inside Europe*. In: *Postcolonial Directions in Education* 2, H. 2, 217-240 • Forster, E./Scherrer, M. (2021): *Bildung – Eine Welt bilden. Zum Begriff „mondialisation“ bei Jean-Luc Nancy*. In: Thompson, C./Brinkmann, M./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie*. Wiesbaden • Giroux, H. A. (2015): *Education and the crisis of public values. Challenging the assault on teachers, students, and public education*. New York • Giroux, H. A./Giroux, S. S. (2004): *Take back higher education. Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*. New York • Heerten, L. (2017): *The Biafran war and postcolonial humanitarianism*. Cambridge • Krajewski, M. (2006): *Restlosigkeit. Weltprojekte um 1900*. Frankfurt/Main • Manners, I. (2002): *Normative power Europe: A contradiction in terms?* In: *Journal of Common Market Studies* 40, H. 2, S. 235-258 • Mignolo, W. D. (2000): *Local histories/Global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton • Mignolo, W. D. (2012): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien • Nancy, J.-L. (2003): *Die Erschaffung der Welt oder Die Globalisierung*. Zürich • Quijano, A. (2007): *Coloniality and modernity/rationality*. In: *Cultural Studies* 21, H. 2-3, S. 168-178 • Santos, B. d. S. (2014): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. Bolder • Schmitt, C. (1974): *Der Nomos der Erde – im Völkerrecht des Jus Publicum Europaeum*. Berlin • Spivak, G. C. (2003): *Death of a Discipline*. New York • Spivak, G. C. (2013): *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge • Suárez-Orozco, M. M./Qin-Hilliard, D. B. (Hrsg.) (2004): *Globalization. Culture and education in the new millenium*. Berkeley • Veyne, P. (1990): *Geschichtsschreibung – Und was sie nicht ist*. Frankfurt/Main • Wallerstein, I. (1995): *What are we bounding, and whom, when we bound social research?*. In: *Social Research* 62, H. 4, S. 839-856