

BILDUNG FÜR NACHHALTIGE UNGLEICHHEIT?

EINE POSTKOLONIALE ANALYSE VON MATERIALIEN DER ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN BILDUNGSARBEIT IN DEUTSCHLAND



DIESE DOKUMENTATION WURDE
ERSTELLT MIT FINANZIELLER
UNTERSTÜTZUNG VON



IMPRESSUM



HERAUSGEBER/V.I.S.D.P.
glocal e.V.
Chorinerstr. 6, 10119 Berlin
info@glocal.org
www.glocal.org

AUTOR_INNEN
Chandra-Milena Danielzik, Timo Kiesel, Daniel Bendix

RECHERCHE UND BEARBEITUNG
Juliane Juergensohn, Kristina Kontzi

LEKTORAT
Jihan Dean, Simone Holzwarth, Anne-Barbara Müller

GESTALTUNG
Philipp Wix
www.imaging-dissent.net

Diese Dokumentation wurde erstellt mit finanzieller Unterstützung von



Der Herausgeber ist für den Inhalt allein verantwortlich.

Berlin, im Januar 2013

glocal e.V. ist ein Berliner Verein, der unter anderem an der Schnittstelle von Entwicklungszusammenarbeit und Rassismuskritik arbeitet. Die Arbeit von glocal umfasst Workshops, Multiplikator_innen-Ausbildungen, (Organisations-)Beratung, Prozessbegleitung und Konzepterstellung zu folgenden Themen:

Postkoloniale Perspektiven auf Entwicklungszusammenarbeit // Vermeidung von Rassismus in Blogs und Social Media // Machtkritische Analyse von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit // Rassismuskritik und Critical Whiteness // Anti-Bias/Anti-Diskriminierung www.glocal.org

INHALTSVERZEICHNIS

4
KURZZUSAMMENFASSUNG

5
SUMMARY

6
EINLEITUNG

8
ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNGSLANDSCHAFT IN DEUTSCHLAND

11
THEORETISCHE PERSPEKTIVE: POSTKOLONIALISMUS

17
METHODISCHE VORGEHENSWEISE

20
WIE WIRD ENTWICKLUNG VERSTANDEN?

25
WIE WIRD KULTUR VERSTANDEN?

28
WIE WIRD RASSISMUS VERSTANDEN?

31
WIE WIRD MIT GESCHICHTE UND KOLONIALISMUS UMGEGANGEN?

34
WIE WERDEN SUBJEKTE KONSTRUIERT?

41
WER WIRD ALS ZIELGRUPPE ANGESPROCHEN?

45
WELCHE HANDLUNGSOPTIONEN WERDEN NAHE GELEGT?

48
FAZIT UND AUSBLICK

50
ANHANG I PRAXISHILFE ZUR POSTKOLONIALEN ANALYSE
VON ENTWICKLUNGSPOLITISCHEM BILDUNGSMATERIALIEN

55
ANHANG II LITERATUREMPFEHLUNGEN ZU POSTKOLONIALEN,
MACHTKRITISCHEN PERSPEKTIVEN AUF BILDUNGSARBEIT

56
ANHANG III ENDNOTEN

KURZZUSAMMENFASSUNG

In unserer Bildungs- und Beratungsarbeit zu postkolonialen Perspektiven auf entwicklungspolitische (Bildungs-)Arbeit wurde wiederholt der Wunsch an uns herangetragen, eine ausführliche Analyse entwicklungspolitischer Bildungsmaterialien durchzuführen sowie eine fachlich-inhaltliche Debatte über grundlegende Konzepte sowie Fallstricke in entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien anzustoßen. Eine erste Diskussionsgrundlage bietet die vorliegende Dokumentation.

Grundlage der Analyse sind Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aus Deutschland, die als gedruckte Methodenhefte, als Webseiten oder zum Herunterladen zugänglich sind und für NRO, Lehrer_innen und Multiplikator_innen als Anregungen für eigene Bildungsangebote genutzt werden. Aus einer überwältigenden Fülle wurden über hundert Materialien und Grundlagendokumente aus dem Zeitraum 2007-2012 ausgewählt und analysiert. Das zentrale Erkenntnisinteresse unserer Untersuchung ist es herauszufinden, wie entwicklungspolitische Bildungsmaterialien postkoloniale Machtverhältnisse thematisieren oder vernachlässigen und welche Effekte sie dadurch

erzielen. Es geht weiter darum, aktuell vorherrschende Erzählweisen und Themensetzungen herauszuarbeiten.

Insgesamt wird deutlich, dass in den analysierten Materialien hegemoniale eurozentrische Geschichtsschreibung (und insbesondere geschichtliche Auslassungen), sowie hegemoniale Konzepte von Entwicklung, Kultur und das Verständnis von Rassismus reproduziert werden. Die Verstrickung von Kolonialismus, Kapitalismus und Moderne wird nicht thematisiert. Stattdessen wird die Welt weiterhin zweigeteilt: in Menschen und Gesellschaften, die ‚entwickelt‘ werden müssen, und in Helfer_innen, Weltretter_innen und verantwortungsbewusste Weltbürger_innen. Postkoloniale Kritik wird teilweise aufgenommen, aber dabei so entschärft, dass sie die dominanten Erzählweisen nicht ins Wanken bringt. Weiter werden die Materialien einer inklusiven Pädagogik in der Migrationsgesellschaft nicht gerecht. Vielmehr werden Ausschlüsse und Diskriminierungen erzeugt: Nicht alle potenziellen Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen werden mitgedacht und angesprochen; es findet ein Lernen anhand und auf Kosten der ‚Anderen‘ statt; ‚nicht-Weiße‘ Teilnehmende

werden nicht als vollwertige Bürger_innen der deutschen Gesellschaft angesehen; die ‚Anderen‘ werden als ‚Anderer‘ markiert und so Grenzen zwischen ihnen und den ‚echten‘ Deutschen gezogen.

Sowohl in Bezug auf die deutsche Migrationsgesellschaft als auch im globalen Kontext werden gegenwärtige, historisch gewachsene Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht grundlegend infrage gestellt. Vielmehr trägt entwicklungspolitische Bildungsarbeit in ihrer aktuellen Ausrichtung zur Stabilisierung von Ungleichverhältnissen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene bei.

Die Analyse liefert erste Erkenntnisse über dominante Erzählweisen und Leerstellen im entwicklungspolitischen Bildungsbereich und zeigt die Wichtigkeit einer postkolonialen Perspektive. Allerdings wird auch deutlich, dass eine weitere Verankerung und Auseinandersetzung innerhalb des Feldes notwendig ist und insbesondere eine Analyse institutioneller und politischer Rahmenbedingungen noch aussteht.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE INEQUALITY? A POSTCOLONIAL ANALYSIS OF MATERIALS FOR DEVELOPMENT EDUCATION IN GERMANY

In the context of our work regarding postcolonial perspectives on development work and education, we have been asked repeatedly to conduct an extensive analysis of development education materials as well as to initiate a debate in terms of content, fundamental concepts, and pitfalls of the material used in this field. This document provides a first basis for such a discussion.

Our analysis is based on materials for development education in Germany which are accessible as printed method booklets, as websites or as downloads, which are applied by NGOs, teachers and multipliers as guidance for their own educational work. From a wealth of material, we selected and analysed over a hundred sources and core documents dating from 2007 to 2012. The central objective of our analysis is to find out how far, and to what effect, development education material broaches or neglects issues of postcolonial power relations. Furthermore, we attempt to tease out the dominant narratives and thematic focuses.

In summary it becomes evident that the analysed material reproduces hegemonic Eurocentric historiography (and, in particular, historical omissions) as well as hegemonic concepts of development, culture and racism. The interconnectedness of colonialism, capitalism and modernity are avoided and wholeheartedly ignored. With the absence of these important issues within the modern discourse on development education, the bifurcation of the world persists: on the one hand people and societies which need to be 'developed', and helpers, saviours of the world, and responsible cosmopolitans on the other. A Postcolonial critique is adopted at times, but is often defused to such a degree that it does not destabilise the dominant narrative perspective. In addition, the material does not do justice to an inclusive pedagogy in the migration society. Specifically, it leads to exclusion and discrimination: Not all potential participants with their different societal positions are included and addressed; instead, learning takes place on the basis of, and at the

expense of, the 'Others'; 'non-white' participants which are not regarded as full-fledged citizens of German society; the 'Others' are marked as 'Others', and borders are drawn between the "Others" and 'true' Germans. Historically developed relations of power and domination are not fundamentally questioned – neither with regard to the German migration society nor with regard to the global context. Rather, development education in its current orientation contributes to stabilising relations of inequality at the social, political, and economic level.

The analysis provides initial insights into dominant narratives and omissions in the field of development education and points to the importance of a postcolonial perspective. However, it also indicates that further entrenchment and discussion within the field is necessary, and that an analysis of the institutional and political framework still needs to be undertaken.

2 EINLEITUNG

Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Der Titel dieser Dokumentation soll irritieren und provozieren. Er ist bewusst gewählt, da er die Ergebnisse der vorliegenden Analyse von Materialien und Methoden entwicklungspolitischer Bildungsarbeit überspitzt auf den Punkt bringt. Unserer Beobachtung nach bestätigt, legitimiert und produziert die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland Ungleichheit – global ebenso wie innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft.

Wir als Mitarbeitende von *glokal e.V.* sind seit mehreren Jahren als Referent_innen in unterschiedlichen Kontexten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig. Da wir uns vor und neben der Bildungsarbeit wissenschaftlich und aktivistisch mit Rassismus- und postkolonialer Kritik auseinandersetzen, kamen wir nicht umhin zu bemerken, dass viele verwendete Methoden nicht nur theoretisch, sondern auch in der praktischen Umsetzung problematisch waren. Im Laufe der Jahre sind wir immer wieder auf Materialien gestoßen bzw. schickten uns Kolleg_innen solche zu, die Rassismus reproduzieren, denen ein rassistisches Kulturverständnis zugrunde liegt oder die sich lediglich an Angehörige der Mehrheitsgesellschaft richten. Die Haltung gegenüber einer kritischen Auseinandersetzung in der

entwicklungspolitischen Bildungslandschaft ist gespalten. Im Rahmen von Workshops und bei Vorträgen auf Konferenzen wurde unsere Kritik häufig abgewiesen oder uns entgegnet, dass es sich um Einzelfälle handelte und wir pauschalisieren würden. Es wurde meist hinzugefügt, dass die entwicklungspolitische Bildungsarbeit auf keinen Fall rassistisch sei; auch habe sie sich in den letzten Jahren aktiv postkolonialen Perspektiven zugewandt und diese in ihre Materialien und Grundsatzzapere eingearbeitet.

Gleichzeitig existiert jedoch auch eine grundsätzliche Offenheit für kritische Perspektiven, welche aber im Großen und Ganzen nicht umfassend rezipiert und umgesetzt werden. Trotz aktueller inhaltlicher Auseinandersetzungen in der entwicklungspolitischen Bildungsszene¹ schlagen sich kritische Beiträge unserer Beobachtung nach nur bedingt in aktuellen Bildungsmaterialien nieder. Diskussionen, Fortbildungen, Positionspapiere oder Arbeitshilfen scheinen sich momentan auf Wirkungsorientierung² und Qualitätskriterien³ zu konzentrieren – wobei die Frage nach Rassismus-Reproduktionen offensichtlich kein Kriterium zur Qualitätssicherung darstellt. Die Auseinandersetzung mit postkolonialen und rassismuskritischen Perspektiven in

der entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland ist strukturell und institutionell noch nicht verankert und steht insgesamt noch eher am Anfang.

Aufgrund dieser Gemengelage wurden bei von uns angebotenen Inhouse-Workshops, Multiplikator_innen-Fortbildungen sowie Organisationsberatungen zwei Bedürfnisse an uns herangetragen: Erstens der Wunsch nach einer ausführlichen Analyse entwicklungspolitischer Bildungsmaterialien und davon ausgehend Anregungen für eigenverantwortliche, selbstorganisierte Anwendung postkolonialer Fragestellungen in der Bildungspraxis, sowie zweitens der Wunsch eine fachlich-inhaltliche Debatte über grundlegende Konzepte sowie Fallstricke in entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien zu führen. Wir würden uns daher freuen, wenn durch vorliegende Dokumentation eine breitere Debatte in der entwicklungspolitischen Bildungslandschaft in Deutschland angestoßen würde. Denn insbesondere dann, wenn wir den Blick über den deutschsprachigen Raum hinauswerfen, scheinen wir hier bezüglich postkolonialer und rassismuskritischer Auseinandersetzungen hinterherzuhinken. Aus lerntheoretischer bzw. didaktischer Perspektive wurde schon viel in dem Bereich diskutiert, publiziert und in die Pra-

xis übersetzt. Eine Analyse von Inhalten und Methoden aus postkolonialer Perspektive wurde jedoch bisher nicht durchgeführt. Unseren Beitrag verstehen wir deshalb zum einen darin, mit den Ergebnissen der Analyse einen ersten Schritt in dieser Richtung zu tun und somit einen Beitrag zur Gestaltung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit zu leisten; zum anderen schafft fundamentale Kritik immer einen Raum zum Innehalten, für Orientierung und (Selbst-)Reflexion, sowie den Anstoß zu einer aktiven (Neu-)Positionierung im eigenen Arbeitsfeld. Dabei begreifen wir eine postkoloniale bzw. rassismuskritische Analyseperspektive als *eine* mögliche Herangehensweise einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, jedoch nicht als die einzige, mit der Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Nord-Süd-Kontext hinterfragt werden können. Trotz des Umfangs und der Repräsentativität der von uns untersuchten Materialien erheben wir keinen Anspruch auf vollständige Abbildung des Feldes. Auch nehmen wir dieses keineswegs als statisch wahr. Aus diesem Grund verstehen wir diese Dokumentation als einen Gesprächsbeginn. Dabei sehen wir uns aber weder in der Verantwortung noch mit den nötigen Kapazitäten und Einflussmöglichkeiten ausgestattet, die Debatte maßgeblich voranzutreiben. Daher appellieren wir in diesem Zusammenhang

an die zentralen Akteur_innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die in anderen Bereichen bereits breit rezipierten postkolonialen Perspektiven für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit fruchtbar zu machen und die Auseinandersetzung mit ihnen in ihrem politischen und pädagogischen Umfeld weiterzuführen.

Die folgende Verschriftlichung unserer Ergebnisse unternimmt einen Spagat zwischen dem Anspruch, nach wissenschaftlichen Qualitätsstandards zu arbeiten und gleichzeitig die Ergebnisse so zu präsentieren, dass sie für eine breite Leser_innenschaft zugänglich sind. Es ist möglich die vorliegende Dokumentation von vorne nach hinten zu lesen oder aber sich einzelne Kapitel herauszusuchen, die für die eigene Praxis als besonders relevant erscheinen. Da es uns wichtig war zu gewährleisten, dass die Untersuchung auch ausschnittsweise gelesen werden kann, treten zentrale Argumentationen wiederholt auf.

Nach dem Versuch, das weite Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland abzustecken, legen wir kurz dar, was wir unter einer postkolonialen Perspektive verstehen und welche Aspekte postkolonialer Theorien uns zentral erscheinen, um entwicklungspolitische Bildungsarbeit unter die Lupe zu nehmen. Daraufhin zeigen wir, wie wir methodisch vorgegangen sind. Hier werden die Auswahl der Materialien, unsere Analysefragen und unser Erkenntnisinteresse spezi-

fiziert. Der empirische Teil beginnt mit der zentralen Frage, welche Vorstellungen von Entwicklung in den Materialien erkennbar sind. Zweitens ergründen wir, welches Kulturverständnis den Materialien zugrunde liegt und durch sie vermittelt wird. Im Anschluss beschäftigen wir uns damit, ob Rassismus als Thema auftaucht und, wenn ja, welcher Umgang damit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit gefunden wird. Folgend untersuchen wir das Material daraufhin, welche Rolle Geschichte im Allgemeinen spielt und wie insbesondere die koloniale Geschichte und deren Auswirkungen verhandelt werden. Wir wenden uns dann der für postkoloniale Analysen grundlegenden Frage zu, wer zum Subjekt und wer zum Objekt gemacht wird, und welche Effekte dies erzeugt. Daraus folgt, dass wir uns dem Thema Zielgruppe widmen: Wer wird eigentlich in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit als potentiell Teilnehmende mitgedacht? Den empirischen Teil schließt die für jegliche politische Bildungsarbeit relevante Frage ab, welche Handlungsoptionen und Lösungsvorschläge nahe gelegt werden. Um es Akteur_innen im Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu erleichtern, selbst postkoloniale Perspektiven an Bildungsmaterialien und ihre Arbeit insgesamt heranzutragen, stellen wir im Anhang eine Praxishilfe für die Analyse eigener Materialien zur Verfügung.



ENTWICKLUNGS- POLITISCHE BILDUNGS- LANDSCHAFT IN DEUTSCHLAND

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNGSLANDSCHAFT IN DEUTSCHLAND

ANSÄTZE IN DER ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN BILDUNGSARBEIT

Im Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit existieren eine Vielzahl an Konzepten und unzählige Akteur_innen, die sich selbst diesem Bereich zuordnen oder zugeordnet werden. Trotz dieser Vielfalt prägen bzw. dominieren derzeit die beiden Ansätze *Globales Lernen* (GL) und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) das Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Bezogen auf die inhaltliche Ausrichtung besteht bei diesen Ansätzen eine offensichtliche Nähe zur *Interkulturellen Pädagogik*, *Menschenrechtsbildung* und *Umweltbildung*. Im Vordergrund entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Deutschland stehen Fragen der Nord-Süd-Beziehungen, wobei dabei die Vision formuliert wird, zu einer gerechten Welt ohne Armut beitragen zu wollen. BNE will Kinder, Jugendliche und Erwachsene in die Lage versetzen, „*Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf künftige Generationen oder das Leben in anderen Weltregionen auswirkt*“⁴. GL „*verstehet sich als pädagogische Antwort auf die Anforderungen, die die zunehmende Globalisierung aller Lebensprozesse an uns stellt*“⁵ und somit soll es dabei darum gehen, „*wie der einzelne sein Leben als Teil des Weltgeschehens begreifen, seinen Platz darin finden und ihn in Verantwortung für sich und die Gemeinschaft ausfüllen kann*“⁶. Beide Ansätze setzen auf die Idee eines

Weltbürger_innentums, durch welches die Bildungsempfänger_innen Bewusstsein für globale und komplexe Zusammenhänge und Probleme und zur Übernahme von Verantwortung gebracht werden sollen. Obgleich es bei GL weniger explizit benannt wird als bei BNE, verorten sich beide Ansätze durch den Bezug auf *nachhaltige Entwicklung* im aktuellen Entwicklungsdiskurs. Dies ist nicht erstaunlich, ist die entwicklungspolitische Bildung doch von Anbeginn an motiviert gewesen durch die „*Notwendigkeit[...] für Regierungen, internationale Institutionen und Nichtregierungsorganisationen, die öffentliche Unterstützung ihrer Entwicklungshilfe-Programme abzusichern*“⁷.

Die aktuellen Ansätze sind bezüglich ihrer Ziele, Herangehensweisen, Methodik und Themenwahl kaum voneinander zu unterscheiden. Auch grenzen sich viele Akteur_innen selbst nicht unbedingt durch den Bezug auf einen der beiden Ansätze voneinander ab: So tragen beispielsweise viele Projekte des Globalen Lernens die Auszeichnung als Dekadeprojekt für BNE.⁸ In beiden Ansätzen wird sich zudem auf den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) aus dem Jahr 2007 bezogen, welcher sich in den letzten Jahren als eine Art Konsens bezüglich der Lerninhalte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit herausgebildet hat. Fast alle in diesem Bereich tätigen Akteur_innen beziehen sich darauf, auch wenn sie nicht im Schulkontext tätig sind.

Angesichts dieser Gemengelage fassen wir in dieser Analyse diese Ansätze unter dem Begriff der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zusammen, in dem Wissen, dass es durchaus inhaltliche Differenzen zwischen den Positionen verschiedener Akteur_innen gibt.

PÄDAGOGISCHE, INHALTLICHE UND METHODISCHE AUSRICHTUNG

Der genannte Orientierungsrahmen spiegelt einen Wandel innerhalb der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wider: weg von einer Themen-, hin zu einer Kompetenzorientierung. Entsprechend werden nicht nur zu erschließende Themen formuliert, sondern in erster Linie Kompetenzen, die vermittelt werden sollen. Kernkompetenzen sind hierbei a) Erkennen, b) Bewerten und c) Handeln.⁹ Hinsichtlich der Wertorientierung ist festzustellen, dass die genannten Kompetenzen nicht als im luftleeren Raum schwebend oder also individuell ausfüllbar verstanden werden, sondern sich durchgehend an dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung ausrichten. Dem Verständnis des BMZ folgend, wird das dreidimensionale Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung (soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit) um die Dimension der guten Regierungsführung ergänzt.¹⁰ Zwar wird explizit ausgeführt, dass Bewertungskompetenz auch bedeutet, „*dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, sein universaler Anspruch sowie seine normativen Einzelelemente hinterfragt, individuell interpretiert und weiterentwickelt werden können*“¹¹, allerdings wird die universelle Gültigkeit des Leitbildes an anderen Stellen immer wieder vorausgesetzt. Dies verdeutlicht ein grundsätzliches Dilemma, dass in dem pädagogischen Ansatz der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland offensichtlich wird: Einerseits wird mit Nachdruck explizit und implizit auf Prinzipien des Beutelsbacher Konsens verwiesen, wie z.B. das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot. Gleichzeitig ist der Rahmen, innerhalb dessen diskutiert werden soll, relativ eng gesteckt und setzt hegemoniale Konzepte wie nachhaltige Entwicklung als Konsens voraus. [↗ [Entwicklung](#)] Darü-

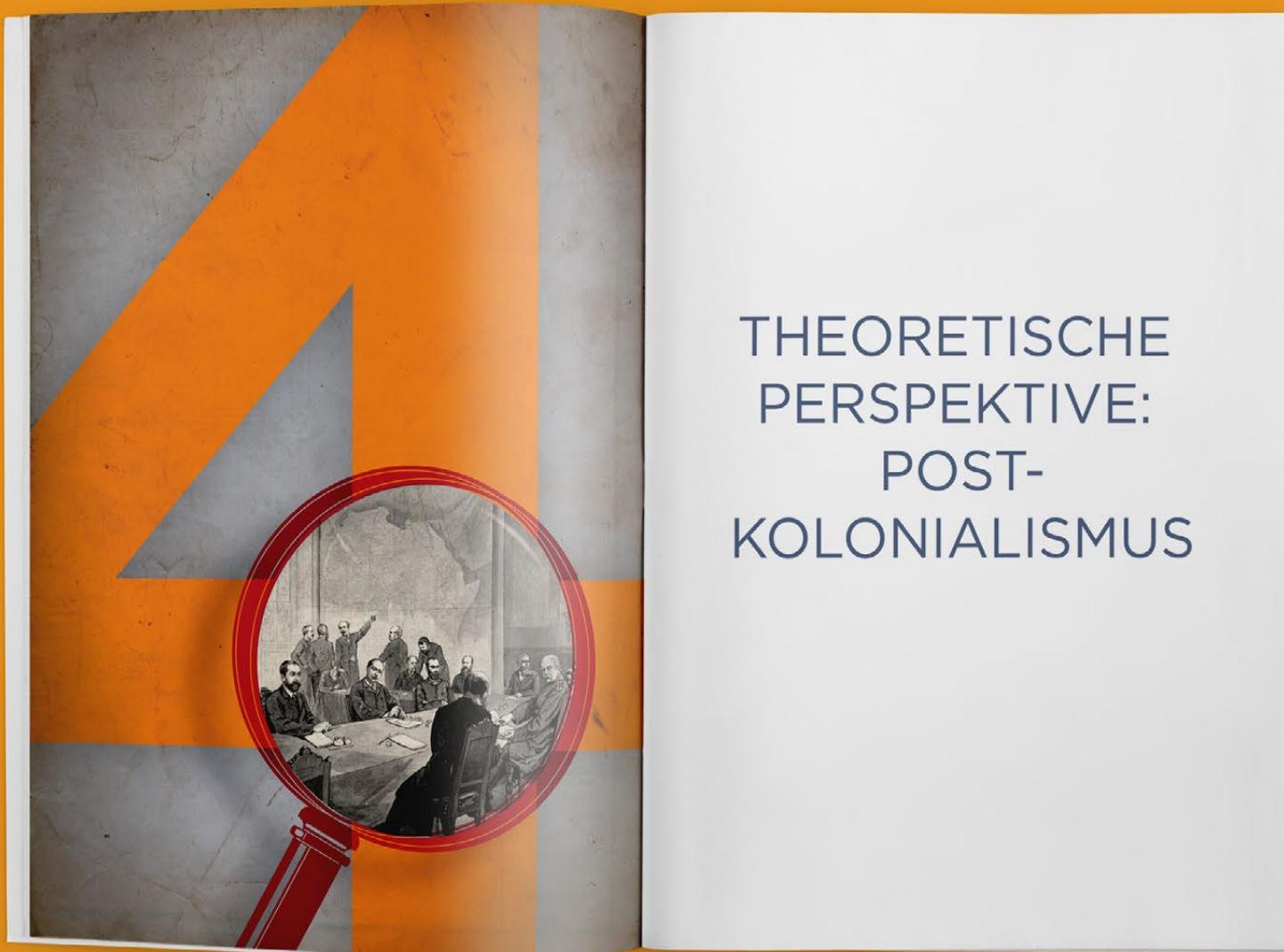
ber hinaus wird nicht problematisiert, inwiefern das Toleranzgebot des Beutelsbacher Konsens auch zu „repressiver Toleranz“¹² werden kann, wenn dadurch Machtverhältnisse (in Klassenraum, Gesellschaft und global gesehen) ausgeblendet und somit Privilegien/Unterordnung bestätigt werden. [↗ [Zielgruppe](#)] Machtkritische, postkoloniale Perspektiven, die auf eben solche Fragen eingehen,¹³ werden in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der BRD zwar zuweilen erwähnt und punktuell rezipiert; allerdings ist nicht zu erkennen, dass die Grundsätze solcher Ansätze strukturell Eingang finden und zu einer konsistenten Perspektive führen. Eine kritische entwicklungspolitische Bildungsarbeit würde globale Verflechtung beispielsweise nicht als etwas verstehen, das uns alle auf gleiche Weise verbindet und in dem wir alle das Gleiche wollen und könnten (z.B. nachhaltige Entwicklung). Stattdessen würde sie beispielsweise auf „asymmetrische Globalisierung, ungleiche Machtbeziehungen [und] Eliten aus Nord und Süd [verweisen], die ihre eigenen Anschauungen als universal aufzwingen“¹⁴.

AKTEUR_INNEN, ZIELGRUPPE UND FINANZIERUNG

Akteur_innen, die für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit verantwortlich sind, sind vor allem Nichtregierungsorganisationen (NRO) sowie kirchliche und (semi-)staatliche Institutionen. Abgesehen von vereinzelt Organisationen aus dem Bereich der Umweltbildung und der Globalisierungskritik kommen die meisten aus dem entwicklungspolitischen Bereich. Während v.a. große Organisationen auch mit Auslandsprojekten in Ländern des Globalen Südens tätig sind, konzentrieren sich andere Organisationen ausschließlich auf die Bildungsarbeit in Deutschland. Die jeweiligen Methoden, die wir in dieser Analyse unter die Lupe genommen haben, werden vornehmlich von NRO sowie immer öfter von organisationsübergreifenden Initiativen bzw. Kampagnen entwickelt und herausgegeben. Teilweise sind an der Erarbeitung auch (staatliche) Institute und Universitäten beteiligt. Die Umsetzung, d.h. die Durchführung der konkreten Bildungsangebote (Seminare, Workshops,

Aktionen, Spendenläufe etc.) erfolgt größtenteils durch Ehrenamtliche und Freiberufler_innen unter der Koordination von (festangestellten) Referent_innen. Zielgruppen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Dementsprechend divers sind die Kontexte, in denen entwicklungspolitische Bildung stattfindet: Kindertagesstätten, Sekundarstufe I und II, berufsbildende Schulen, Freiwilligendienste (beispielsweise *kulturweit*, *weltwärts*, *FSJ* und *FÖJ*), Universitäten, Volkshochschulen, freie Bildungseinrichtungen und im öffentlichen Raum (auf der Straße oder bei Musik-, Sport und Kulturveranstaltungen). Finanziert wird entwicklungspolitische Bildungsarbeit fast ausschließlich aus entwicklungspolitischen Mitteln des Bundes, der Länder und der Kirchen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die entwicklungspolitische Bildungslandschaft in Deutschland von dem entwicklungspolitischen Leitbild der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit (*nachhaltige Entwicklung*) und durch wenige große Akteur_innen mit ihren Ansätzen von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung dominiert wird. Aktuelle Diskussionen konzentrieren sich auf strategische Fragen, wie die Verankerung von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Lehrplänen oder pädagogische Fragen von Kompetenz- versus Themenorientierung. Politische Fragen, wie die Zielsetzung oder grundsätzliche Ausrichtung im Sinne der spezifischen Perspektive auf (global-)gesellschaftliche Zusammenhänge, werden weniger diskutiert und die vorherrschende Ausrichtung damit nicht infrage gestellt.



THEORETISCHE
PERSPEKTIVE:
POST-
KOLONIALISMUS

THEORETISCHE PERSPEKTIVE: POSTKOLONIALISMUS

WAS SIND POSTKOLONIALE PERSPEKTIVEN?

Die Bezeichnung ‚postkolonial‘ verweist zum einen auf aktivistische, antikoloniale Perspektiven aus dem Globalen Süden und zum anderen auf theoretische Perspektiven der Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften, die dem Fortwirken von Kolonialismus in machtkritischer Absicht nachgehen. Ihr Erkenntnisinteresse fragt nach Kontinuitäten und Parallelen zum Kolonialismus in der gegenwärtigen Welt. ‚Postkolonial‘ meint nicht einfach das, was nach dem Kolonialismus kommt, sondern das Infragestellen kolonialer Dominanz und des Erbes des Kolonialismus.¹⁵ In politischer Hinsicht sind postkoloniale Perspektiven dem Antikolonialismus verpflichtet.

Anstatt Kolonialismus und dessen Kontinuitäten in der Gegenwart rein ökonomisch, politisch oder in Bezug auf militärische Interventionen unter die Lupe zu nehmen, wird bei einer postkolonialen Herangehensweise vor allem auf Fragen der kolonialen Prägung von Wissensproduktion, Repräsentation und Identitätsbildung nach der formalen Dekolonisierung fokus-

siert. Die Besonderheit postkolonialer Perspektiven auf gegenwärtige Gesellschaft ist also, dass sich auf das Zusammenspiel und die enge Verknüpfung von Wissen und Macht konzentriert wird. Unter Zurückweisung der künstlichen Trennung zwischen Kolonialismus „als ein

Herrschafts- Macht- und Ausbeutungssystem und [...] als eine Wissens- und Repräsentationsystem“¹⁶, wird der Zusammenhang zwischen Wissensproduktion und Wahrheitskonstruktion einerseits und dem Aufrechterhalten materieller Ungleichheit zwischen Globalem Norden und Süden andererseits hervorgehoben. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei vor allem darauf, wie auch heute noch in Diskursen Herrschaftswissen über die ‚Anderen‘ produziert wird, und wie weniger eurozentrische Wissensformen aussehen könnten. Von da aus schließt sich die Frage an, wie die jeweilige Konstruktion auch materielle Verhältnisse schafft oder legitimiert.

Postkoloniale Perspektiven auf Materialien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit – der Fokus dieser Analyse – versprechen also für diesen spezifischen Bereich „kritische Antworten auf die historischen Ef-

GLOBALER SÜDEN - GLOBALER NORDEN

Mit dem Begriff *Globaler Süden* wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben. *Globaler Norden* hingegen bestimmt eine mit Vorteilen bedachte, privilegierte Position. Die Einteilung verweist auf die unterschiedliche Erfahrung mit Kolonialismus und Ausbeutung, einmal als Profitierende und einmal als Ausgebeutete. Die Einteilung in Süd und Nord ist zwar auch geographisch gedacht, aber nicht ausschließlich. Australien gehört beispielsweise genau wie Deutschland mehrheitlich dem Globalen Norden an, aber es gibt in beiden Ländern auch Menschen, die Teil des Globalen Südens sind, zum Beispiel Aboriginal Australians und illegalisierte Personen. Andersherum gibt es auch in Ländern, die mehrheitlich dem Globalen Süden angehören, Menschen, die die Privilegien des Globalen Nordens genießen, zum Beispiel deutsche Siedler_innen in Namibia oder Weiße in Südafrika. Mit dem Begriffspaar wird versucht, unterschiedliche politische Positionen in einem globalen Kontext zu benennen, ohne dabei wertende Beschreibungen wie z.B. ‚entwickelt‘, ‚Entwicklungsländer‘ oder ‚Dritte Welt‘ zu benutzen.

fekte von Kolonialismus und dem Fortdauern kolonialer Formen von Macht und Wissen in der Gegenwart¹⁷, indem sie „den Prozess der Produktion von Wissen über die Anderen“¹⁸ sichtbar machen und kritisieren. Nicht von einem Bruch zwischen Kolonialzeit und dem Danach auszugehen und die Gegenwart als postkolonial zu begreifen, bedeutet aber nicht, von einer simplen Kontinuität auszugehen und Veränderungen in Machtverhältnissen auszublenden. In dieser Hinsicht folgen wir in unserem Ansatz dem deutschen postkolonialen Denker Kien Nghi Ha mit seinem Plädoyer, Gegenwart und Vergangenheit als miteinander verwoben zu betrachten: „Solange die Überlagerung ineinanderlaufender Zeit- und Gesellschaftsentwicklungen kein Thema ist und die wissenschaftliche Aufarbeitung rein historisch verbleibt, solange können die Einflüsse kolonialer Effekte auf die rassistischen Konditionen der deutschen Gegenwartsgesellschaft nicht in den Blick genommen werden. Geschichte nicht als offenes und dynamisches Feld zu begreifen, bedeutet die Aktualität kolonialer Präsenzen als Fragestellung nicht zuzulassen.“¹⁹ Wir verstehen Kolonialismus also als fundamentalen historischen Wendepunkt, welcher über die tatsächliche territoriale Okkupation und Extraktion von Ressourcen hinausreicht und bis heute andauernde Effekte sowohl für ehemals Kolonisierte als auch ehemals Kolonisierende hat.²⁰

KOLONIALISMUS

Nachdem geklärt ist, was das spezifische Erkenntnisinteresse und die Forschungsperspektive postkolonialer Studien ist, scheint es uns wichtig offen zu legen, was wir unter Kolonialismus verstehen und wie dieser mit Phänomenen wie ‚Moderne‘, ‚Entwicklung‘ und ‚Rassismus‘ zusammenhängt. Mit Kolonialismus bezeichnen wir die 500-jährige Eroberung und Beherrschung des Globalen Südens durch europäische Gesellschaften. Die deutsche Beteiligung daran „datiert mindestens zurück auf das 15. und 16. Jahrhundert, als tausende Deutsche sich als Abenteurer_innen, Söldner_innen, Händler_innen, Wissenschaftler_innen, Ausbeuter_innen oder Übersetzer_innen an der Eroberung und Kolonisierung der ‚Neuen Welt‘ beteiligten.“²¹ Das Jahr 1492 stellt sich

rückblickend als der konstitutive Moment des europäischen Kolonialismus dar, in dessen Folge 84 Prozent der Welt formell unter europäische Herrschaft gebracht wurden.²² Der Prozess der Kolonisierung kann aber nicht auf die Dimension der territorialen Expansion und der militärischen und politischen Herrschaft reduziert werden. Auf der kulturellen Ebene und der der Wissensproduktion ist er ebenso wirkmächtig, wenn nicht auf lange Sicht gesehen sogar wirkmächtiger. Valentine Y. Mudimbe nennt neben der physischen Beherrschung von Raum

- die Besetzung und Formung des Bewusstseins der Kolonisierten und Kolonisierenden (auch Kolonisierung des Geistes genannt),
- die Unterordnung der (ehemaligen) Kolonien sowie die Einordnung in europäische Wissenssysteme,
- die Abkopplung der kolonialisierten Gesellschaften von ihrer eigenen Geschichte und Geschichtsschreibung,
- sowie die gewaltsame Integration in das westliche ökonomische System.²³

Kolonialismus ist also ein Zusammenspiel zwischen physischer Herrschaft und Gewalt, Kontrolle über Ressourcen, Raum und Materialität, sowie hegemonialen europäischen Diskursen, die auf das Bewusstsein der Kolonialisierenden und Kolonisierten wirken. Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Analyse ist besonders die diskursive Ebene von Kolonialismus bedeutsam. So kann beispielsweise sowohl Kolonialherrschaft als auch die postkoloniale Gegenwart als Subjektbildung – sowohl der kolonisierenden Europäer_innen als auch der kolonisierten Menschen des Globalen Südens – gelesen werden.

KOLONIALE DIFFERENZHERSTELLUNG UND LEGITIMATION VON UNGLEICHHEIT

Wie postkoloniale Analytiker_innen aufgezeigt haben, ist der Prozess des ‚Othering‘ (Veränderung) ein zentraler kolonialer Mechanismus, um Kolonialherrschaft, Ausbeutung und Ungleichheit zu rechtferti-

gen.²⁴ Dieser Mechanismus basiert zum einen auf der fundamentalen Differenzierung zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Anderen‘ und zum anderen auf der Hierarchisierung, bei der die von den Kolonisator_innen zu ‚Anderen‘ Gemachten all dies darstellten, was in der Konstruktion des ‚Eigenen‘ keinen Platz haben sollte.²⁵ Edward Said hat dabei beispielsweise nachgewiesen, wie das Wissen, welches durch Publikationen westlicher Schriftsteller, Akademiker und Administratoren über Nicht-Europäer_innen produziert wurde, mit der Beherrschung über diese zusammenhängen. So konnte er zeigen, wie die Aufteilung der Welt in Orient und Okzident am Anfang und am Ende jeglicher westlicher intellektueller Äußerung über den ‚Orient‘ stand und wie sich darüber ein euro-amerikanisches Selbstbild der Überlegenheit in Abgrenzung zu einem als defizitär und unterlegen imaginierten ‚Anderen‘ konstruierte.²⁶

Fundamental für solcherart Analyse ist die Einsicht, dass das Sprechen über die ‚Anderen‘ mehr darüber aussagt, wie ‚Wir‘ uns selbst sehen, als über die, über die ‚Wir‘ sprechen. Wissen hat demzufolge wenig mit Wahrheit und objektiver Erkenntnis zu tun, sondern ist von Macht durchwoben und dient(e) dazu, koloniale Herrschaft und Gewalt zu legitimieren.²⁷ Die Bildung der Identität eines westlichen ‚Selbst‘ durch Konstruktion und Bewertung des und in Abgrenzung zu dem ‚Anderen‘ ist grundlegend für unsere Analyse. Dieser Abgrenzungsprozess vollzieht sich auf der Basis einer In- und Exklusion, welche das ‚Eigene‘ vom vermeintlich ‚Fremden‘ unterscheidbar macht. Die Subjektkonstruktionen der Einzelnen beruht demnach auf dem Ausschluss der ‚Anderen‘ und ‚Fremden‘. Die Ausschlusspraxis produziert dabei den Zugang zu materiellen, kulturellen und politischen Ressourcen.²⁸ Die Funktion des Ausschluss erstreckt sich aber auch auf die Symbolebene. Die ‚Anderen‘ dienen dabei zur Markierung des ‚Selbst‘, denn „obwohl die Konstruktion des Anderen ein Versuch ist, das, was wir nicht sind, an seinen Platz zu fixieren, in sicherer Entfernung zu halten, können wir selbst uns doch nur verstehen in Beziehung zu diesen Anderen.“²⁹

RASSIALISIERUNG

Die koloniale Differenzherstellung bzw. die Klassifizierung und Hierarchisierung der Kolonisierten gegenüber den Kolonisierenden nahm unter „unterschiedlichen globalen Entwürfen“³⁰ (Christianisierung, Zivilisierungsmission, Entwicklungspolitik, Neoliberalismus etc.) unterschiedliche Formen an: barbarisch versus christlich, primitiv versus zivilisiert, Schwarz versus Weiß, unterentwickelt versus entwickelt, traditionell versus modern, etc. Ob nun aber die Menschen des Globalen Südens auf der Basis von Religion, Biologie, Zivilisation, Modernität, Kultur oder Entwicklung zu ‚Anderen‘ gemacht wurden, dem allen unterlag die Vorstellung zugrunde, dass es unterschiedliche Rassen gäbe. Die Entstehung von Rassismus und vom Denken

RASSIALISIERUNG

Rassialisierung konstruiert Menschen als äußerlich verschieden und fasst sie zu Gruppen zusammen, indem sie Unterschiede zwischen Menschen verallgemeinert und mit einer vermeintlichen Abstammung und ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit in Zusammenhang setzt. In der Beachtung von Unterschieden werden diese erst erzeugt. Unterschiede stehen zudem nicht gleichwertig nebeneinander sondern werden ab oder aufgewertet.

in ‚Menschenrassen‘ lässt sich in der europäischen Geistesgeschichte in der Ausgrenzung von Jüdinnen und Juden und der imperialen Expansion seit dem 15. Jahrhundert situieren.³¹ Rassismus verstehen wir demnach als eine originär europäische Ideologie, nach der Menschen auf der Basis von willkürlich herausgegriffenen physischen Markern in ‚rassische‘ Gruppen eingeteilt werden.³² Diese Gruppen werden als kulturell, intellektuell, moralisch und sozial ‚anders‘ konstruiert. Seit Anbeginn des europäischen Kolonialismus haben Weiße auf Rassismus zurückgegriffen, um auf der Basis der Einteilung in ‚Rassen‘ Eroberung, Ausbeutung, Ermordung und ungleiche Verteilung von Ressourcen oder Rechten zu rechtfertigen. Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Genozid an Juden und Jüdinnen und Sinti und Roma war der explizite Verweis auf unterschiedliche ‚Rassen‘ diskreditiert. Rassismus offenbart sich seitdem zumeist im Verweis auf Ethnie und Kultur. Dies wird auch als Rassismus ohne ‚Rassen‘, Neorassismus oder kultureller Rassismus bezeichnet. Oder wie Theodor W. Adorno es 1955 formulierte: „Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch.“³³

RASSISMUS

„Der Sonderberichterstatter empfiehlt [Deutschland], dass das Konzept von Rassismus, sowohl in der Gesetzgebung als auch in der Praxis jenseits des Fokuses auf Rechtsextremismus erweitert wird.“³⁴ UN-Sonderberichterstatter zu Rassismus Githu Muigai formulierte im Jahr 2010, was in der Rassismusforschung schon lange gefordert wird: Rassismus kann nicht als Randgruppenproblem abgetan werden, wenn rassistische Diskriminierungen, Ausschlüsse und Ungleichheiten in ihrer Gesamtheit erfasst werden sollen. Entsprechend wird in dieser Analyse unter Rassismus ein gesellschaftliches Machtverhältnis verstanden, das Weiße Menschen privilegiert und Schwarze Menschen und People of Color diskriminiert.³⁵ Rassismus als umfassendes Machtverhältnis zu verstehen, bedeutet, dass

- Rassismus historisch gewachsen und eng mit Kolonialismus, Versklavung und Unterdrückung verbunden ist;
- sowohl auf globaler als auch auf lokaler Ebene wirkt, jedoch flexibel und kontextabhängig ist;
- Sozialisation, Verhalten, Wissen und Art und Weise, sich selbst und die Welt zu betrachten, durch Rassismus geprägt sind;
- sich Auswirkungen, (De-)Privilegierung und Handlungsspielräume auf individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Ebene je nach Positionierung unterscheiden;
- rassistische Aussagen und Handlungen eine Wirkung entfalten, unabhängig davon, ob ihnen bewusste Intention zugrunde liegt oder nicht;
- Rassismus nicht umkehrbar ist und Weiße Menschen keine Opfer von Rassismus sein können;³⁶
- die Definitionsmacht darüber, ob etwas (nicht) rassistisch ist, nicht bei Weißen liegen kann.

Rassismus operiert oftmals in der Verschränkung mit anderen Herrschaftsverhältnissen wie Geschlecht³⁷, Sexualität,³⁸ Klasse³⁹ und Alter⁴⁰. Beispielsweise zieht sich durch die koloniale Vergangenheit und Gegenwart die Strategie, Gesellschaften im Globalen Süden durch die Problematisierung ihrer Geschlechterverhältnisse als unterlegen zu kennzeichnen und Interventionen zu rechtfertigen.⁴¹ Charakteristisch für koloniale Differenzherstellung ist, dass es über dichotome Hierarchisierung abläuft. Frantz Fanon hat beispielsweise auf die Mechanismen Infantilisierung, Animalisierung und Dämonisierung, aber auch auf Romantisierung und Exotisierung hingewiesen.⁴² Auch beim Otheoring wirkt eine Kette von Strategien zusammen: Homogenisierung, Naturalisierung, Dichotomisierung und Hierarchisierung. Gesellschaften des Globalen Südens wurden/werden so beispielsweise als frauenfeindlich, unzivilisiert, gewalttätig und ungebildet homogenisiert und naturalisiert, dem ‚Eigenen‘ gegenüber gestellt und diesem untergeordnet.⁴³

„ENTWICKLUNG“, MODERNE UND KAPITALISMUS

Eines der Anliegen postkolonialer Perspektiven ist die Dekonstruktion eines eurozentrischen Geschichtsbildes. Dieses Bild entwirft Europa als theoretisches Subjekt aller Geschichte; außereuropäische Entwicklungen erscheinen lediglich als nachholendes Durchlaufen der europäischen Stadien.⁴⁴ Generell besteht die Tendenz, alle Phänomene im Globalen Süden auf der Grundlage der Geschichte des Globalen Nordens wahrzunehmen und zu bewerten.⁴⁵ Innerhalb der Entwicklungspolitik geschieht das beispielsweise in paradigmatischer Weise durch den Rückgriff auf modernisierungstheoretische Perspektiven. Die Vorstellung, dass Menschen, Gesellschaften und Weltregionen verschiedene und gleichzeitig kontinuierliche zeitliche Räume einnehmen, hat seinen Ursprung in der Zeit europäischer Kolonialaggression. Koloniales Denken umfasste die Annahme, dass Geschichte, sozialer Wandel und ‚Entwicklung‘ in linearer Weise verlaufen.⁴⁶ Europa wurde als Zentrum jeglicher Geschichte und als Spitze von ‚Entwicklung‘ gesehen, der andere Weltregionen hinterher hinken würden.⁴⁷ Dies wurde unter anderem von Denkern der Aufklärung wie Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Immanuel Kant

theoretisiert, nach denen das Konzept der Entwicklung die rassistische Hierarchisierung verschiedener Weltregionen und Gesellschaften ermöglichte und Versklavung und Unterwerfung legitimierte.⁴⁸

Europa bzw. den Globalen Norden als modern und fortschrittlich-entwickelt und ‚Moderne‘ als innereuropäisches Projekt zu verstehen, das anschließend exportiert wurde, heißt abzuerkennen, dass die europäische Moderne mit der Unterwerfung der Amerikas ihren Anfang nahm und dass Europas Vergangenheit und Gegenwart ohne außereuropäische Einflüsse nicht verständlich ist.⁴⁹ Das Jahr 1492 stellt sich so als der konstitutive Moment des unzerstrennlichen Konglomerats Kolonialismus/Moderne/Kapitalismus/Entwicklung dar.⁵⁰ Europa konstruiert sich in seiner Selbstdarstellung in Kontrast zu Natur, Tradition und ‚Unterentwicklung‘ und stellt sich als rational, entwickelt und kulturell komplex dar – in anderen Worten: als synonym mit dem Begriff ‚modern‘.⁵¹ Cheryl McEwan hebt hervor, dass eine postkoloniale Herangehensweise immer eine Kritik an der eurozentrischen Handhabung von Zeit- und Raum-Metaphern beinhalten müsse: das ‚hier‘ und das ‚dort‘ gehörten zusammen, d.h. dass der Globale Süden nicht als ein ‚dort‘ konstruiert, sondern im ‚hier‘ mitverortet wird. Das führt dazu, dass der Globale Süden auch ein integraler Bestandteil dessen ist, was allgemein unter ‚Moderne‘ verstanden wird und dass „der Westen und der Rest“⁵² in wechselseitiger ökonomischer, politischer und kultureller Abhängigkeit stehen.⁵³

Wechselseitig ist aber nicht mit gleichberechtigt gleichzusetzen, denn über gewaltsame Unterwerfung haben westliche Gesellschaften (oftmals erfolgreich) versucht, nicht-westliche nach ihren Bedürfnissen und Vorstellungen zu formen.⁵⁴ Hegemoniales lokales europäisches Wissen und gesellschaftliche Organisationsformen wurden so über den gesamten Erdball verbreitet.⁵⁵ Eine solche Universalisierung beinhaltet

te die Zerstörung anderer Wissenssysteme und die gleichzeitige Installation westlicher institutioneller und epistemologischer Apparate wie z.B. das westliche Bildungs- und Schulwesen oder die biomedizinische Gesundheitsversorgung.

Postkoloniale Perspektiven werden oftmals dafür kritisiert, die materiellen Aspekte von Kolonialismus und vor allem die Rolle von globalem Kapitalismus innerhalb von Kolonialismus und dessen Fortwirken zu vernachlässigen.⁵⁶ Die Verbreitung europäischer Wissenssysteme und die kulturelle Hegemonie des Globalen Nordens sind allerdings unabdingbar

knüpft mit der Ausbreitung kapitalistischer Ausbeutungsverhältnisse: „Ohne Kapitalismus als Basis europäischer Macht und als treibende Kraft für seine Globalisierung wäre Eurozentrismus einfach ein Ethnozentrismus unter vielen geblieben.“⁵⁷ Die Kontinuität kolonialzeitlicher ökonomischer und politischer Abhängigkeiten (Neokolonialismus) ist unübersehbar und besonders ausgeprägt im Fall afrikanischer Länder, in denen „weiterexistierende ökonomische Hegemonie [...] bedeutet, dass der postkoloniale Staat in einer Situation der Abhängigkeit zu den früheren Herrschern verharret, und dass die früheren Herrscher sich weiterhin in einer kolonialistischen Art und Weise

gegenüber ehemals kolonisierten Staaten verhalten“⁵⁸. Westliche Gesellschaften und die herrschende globale Klasse profitieren weiterhin vom durch Kolonialismus etablierten globalisierten Kapitalismus.

SCHWARZ UND WEISS, PEOPLE OF COLOR

Schwarz und Weiß bezeichnen politische und soziale Konstruktionen und werden nicht als biologische Eigenschaften verstanden. Sie beschreiben also nicht ‚Hautfarben‘ von Menschen, sondern ihre Position als diskriminierte oder privilegierte Menschen in einer durch Rassismus geprägten Gesellschaft. Während es sich bei Schwarz oftmals um eine emanzipatorische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen handelt, wird Weiß explizit benannt, um die dominante Position zu kennzeichnen, die sonst meist unausgesprochen bleibt. Damit der Konstruktionscharakter deutlich wird, werden Schwarz und Weiß groß geschrieben, da sie von Adjektiven abgegrenzt werden sollen. *People of Color* ist ein Begriff, mit dem sich Menschen selbst bezeichnen können, die in einer rassistischen Gesellschaft als nicht-Weiß gelten. Der Begriff ermöglicht, die koloniale Strategie des Teilens (zwischen verschiedenen nicht-Weißen Gruppen) und Herrschens zu überwinden, indem er Menschen ähnlicher rassistischer Erfahrungen zusammen bringt. Wie Schwarz ist der Begriff *People of Color* eine Selbstbezeichnung, um rassistischen und kolonialen Wortschöpfungen eine Alternative entgegenzusetzen.

VERLERNEN ALS ZIEL

Postkolonialen Ansätzen wird zuweilen vorgeworfen, den Einfluss von Kolonialismus zu übertreiben⁵⁹ und, anstatt Geschichte und Gegenwart zu dezentrieren, alles um Kolonialismus herum zu rezentrieren.⁶⁰ So würde paradoxerweise die universalisierende Tendenz des europä-

ischen Kolonialismus und von Eurozentrismus verstärkt und über die Geschichten, Epistemologien und Handlungen der ‚Anderen‘ hinweggesehen.⁶¹ Wir sind allerdings der Ansicht, dass sich eine kritische Perspektive auf die (ehemals) Kolonisierenden und die Dezentrierung durch einen Fokus auf die (ehemals) Kolonisierten nicht gegenseitig ausschließen. Beide Taktiken sind notwendig, um die koloniale Gegenwart zu destabilisieren und so gesehen Teil der gleichen Strategie.⁶² Wir folgen Ilan Kapoors Anlehnung an Gayatri Chakravorty Spivak, der zufolge Kritik keine „Nabelschau-Übung ist, die westlichen Ethnozentrismus verstärkt, falls sie mit dem Ziel formuliert wird, den Weg für eine ethische Beziehung zum Anderen frei zu machen.“⁶³ Es geht uns darum, dazu beizutragen, westliche Dominanz infrage zu stellen und zu einem aktiven Verlernen von Überlegenheit anzuregen, um den Boden dafür zu bereiten, dass wir das Wissen und die Weltsichten von marginalisierten Stimmen des Globalen Süden als gleichwertig anerkennen können. Bezogen auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit argumentiert Astrid Messerschmidt: „Ich schlage vor, die Perspektive zu wechseln und uns der Illusion von globalem Lernen zu verweigern. Stattdessen könnte es einen Versuch wert sein, sich auf die eigene Zone zu besinnen, auf den begrenzten Kontext unserer gesellschaftlichen Existenz im privilegierten Teil der Welt.“⁶⁴

Bei aller Überzeugung, dass koloniale Diskurse, Repräsentationen und Identitäten die bundesrepublikanische Gegenwart im Allgemeinen und den Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Speziellen kennzeichnen, ist uns jedoch bewusst, dass Auseinandersetzungen auf der Ebene von Wissensproduktion zu kurz greifen, wenn nicht gleichzeitig Veränderungen der harten Fakten wie des Fortwirkens kolonialer Verhältnisse beispielsweise in den Institutionen der internationalen Beziehungen oder der globalisierten Wirtschaft mitgedacht und angestrebt werden.



METHODISCHE
VORGEHENSWEISE

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

AUSWAHL UND PRÄSENTATION DES UNTERSUCHUNGSMATERIALS

Unser Untersuchungskorpus besteht aus Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die als gedruckte Methodenhefte, als Webseiten oder zum Herunterladen zugänglich sind. Gerichtet sind sie insbesondere an NRO, Lehrer_innen und Multiplikator_innen und sollen als Vorlagen bzw. Anregungen für eigene Bildungsangebote genutzt werden oder als Hintergrundinformationen für die verschiedenen Themenfelder des Bereichs der entwicklungspolitischen Bildung dienen. Das derzeit auf dem Markt befindliche quantitative Angebot an entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien ist überwältigend. Der Fokus des zusammengestellten Korpus wurde auf den Zeitraum 2007-2012 gelegt. Wir haben uns für diesen aktuellen Zeitraum entschieden, da es uns um eine Analyse gegenwärtiger Tendenzen geht, haben allerdings auch vereinzelte Materialien, die älter sind, aber nach wie vor prominent im Internet herunterladbar oder weit rezipiert werden, hinzugenommen. Unser Untersuchungsmaterial setzt sich aus ca. 100 Publikationen zusammen, die für die Bereiche Schule, Kindergarten, Berufsschule, entwicklungspolitische Freiwilligendienste und außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung konzipiert wurden. Aus circa einem Drittel der Materialien werden Zitate zu Illustrationszwecken verwendet. Bei der Zusammenstellung des Materialkorpus haben wir insbesondere Augenmerk auf die Rele-

vanz bezüglich Prominenz und Rezeption gelegt. So wurden bevorzugt Materialien ausgewählt, die über Suchmaschinen, zentrale Webseiten⁶⁵, in Überblicks-Publikationen⁶⁶, Mediatheken sowie in zentralen News-lettern⁶⁷ besonders häufig zu finden waren bzw. häufig rezensiert oder beworben wurden. Dabei verorten sich nicht alle der zitierten oder für die Analyse herangezogenen Materialien selbst im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung, tauchen jedoch an prominenten Stellen – wie zum Beispiel Portalen für Globales Lernen – als empfohlene und verlinkte Hintergrundinformationen und Methoden auf.

Den oben erwähnten Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung haben wir in die Analyse einbezogen. Er stellt das ideologische Raster für die untersuchten Bildungsmaterialien bereit und bildet für diese einen zentralen Bezugspunkt. So wird in den Materialien häufig aus diesem zitiert, das Material entlang der in diesem aufgeführten Kernkompetenzen strukturiert und sowohl dessen Themensetzung als auch theoretische Perspektiven übernommen. Aus diesem Grund würde es einer Ausblendung gleichkommen, den Orientierungsrahmen nicht in den Materialkorpus aufzunehmen. Darüber hinaus wurden auch zentrale Publikationen⁶⁸, die zur Evaluation und Weiterentwicklung innerhalb des Feldes der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit dienen, in der Analyse berücksichtigt – einen gesonderten oder zentralen Stellenwert nehmen sie in der vorliegenden Analyse allerdings nicht ein.

Zwei Anmerkungen zur Auswahl des Materials erscheinen uns noch relevant: Erstens haben wir uns explizit nicht auf die Bildungsmaterialien einzelner Herausgeber_innen oder Verfasser_innen konzentriert. Vielmehr haben wir den Versuch unternommen, möglichst vielseitiges, unterschiedliches Material zu analysieren und ausgewogen zu zitieren. Allerdings mussten wir festzustellen, dass einzelne Verfasser_innen und Herausgeber_innen eine Vormachtstellung auf dem Absatzmarkt entwicklungspolitischer Bildungsmaterialien einnehmen und dadurch diskursprägend sind. Sie werden in der vorliegenden Untersuchung entsprechend häufiger zitiert. Zweitens gibt es durchaus Methoden, Webseiten und Hintergrundmaterial, die wir in Anbetracht unserer theoretischen Perspektive als positive Beispiele einordnen. Sie werden in unseren Darlegungen allerdings nur am Rande erwähnt, da es unser Anliegen ist, dominante Themensetzungen und Erzählweisen abzubilden. Diese unseres Erachtens machtsensiblen und rassismuskritischen Materialien in der Analyse hervorzuheben, hätte das sich insgesamt ergebende Bild verzerrt, da sie gemessen am untersuchten Feld nur punktuell aufzufinden sind und einen sehr kleinen Teil am Gesamtvolumen der erhältlichen Materialien ausmachen.

ERKENNTNISINTERESSE, VORGEHEN UND ANALYSEFRAGEN

Das zentrale Erkenntnisinteresse unserer Untersuchung ist, wie entwicklungspolitische Bildungsmaterialien postkoloniale Machtverhältnisse thematisieren oder vernachlässigen und inwiefern sie diskursive Machtwirkungen entfalten, die einer strukturellen Veränderung bezüglich der Ursachen, Folgen und Reproduktion von Ungleichheit im globalen und innergesellschaftlichen Kontext entgegenstehen. In einem ersten Schritt haben wir das Material gesichtet und in Anbetracht der postkolonialen theoretischen Perspektive Schwerpunkte gesetzt: Entwicklung, Kultur, Rassismus, Geschichte, Subjekte, Zielgruppe, und Handlungsoptionen.

Um unserem Erkenntnisinteresse nachzugehen und uns einen systematischen Zugang zum Materialkorpus zu verschaffen, haben wir

davon ausgehend die folgenden Fragestellungen formuliert. Inspiriert durch postkoloniale Studien, ermöglichen sie uns den diese Analyse kennzeichnenden spezifischen Zugang zum Material:

- Wie werden grundlegende Kategorien wie ‚Entwicklung‘ und Kultur thematisiert? Welches Verständnis von ‚Entwicklung‘ und Kultur liegt den Ansätzen/Methoden jeweils (explizit oder implizit) zugrunde?
- Werden Machtverhältnisse thematisiert? Wenn ja, welche, wie wird dies vollzogen und welche Effekte ergeben sich dadurch? (Wird beispielsweise durch die Thematisierung von Sexismus Rassismus reproduziert?)
- Wie wird Geschichte thematisiert? Werden Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart hergestellt? Wenn ja, wie und welche? (Wird aktuelle Ungleichheit beispielsweise in einen historischen Kontext gesetzt?)
- Wer spricht? Wer spricht über wen? Wer spricht für wen?
- Wie werden Gruppen und Subjekte konstruiert? Wie werden Differenzen und Hierarchien zwischen Globalem Norden und Globalem Süden hergestellt?
- Wer tritt als wissend, handelnd und aktiv auf? Wem wird Handlungsmacht zugesprochen? Wer wird eher als passives Objekt dargestellt?
- An wen richten sich die Bildungsangebote? Wer gilt als wichtige Zielgruppe? Wer wird (bewusst oder unbewusst) ausgeklammert?
- Welche Handlungsoptionen werden nahegelegt? Auf welche Ebenen beziehen diese sich (Individuum, Gesellschaft, Politik, Ökonomie etc.)? Welche Handlungsoptionen werden dadurch ausgeblendet?

Die Ergebnisse werden so präsentiert, dass für jeden Schwerpunkt der Untersuchung Methodenbeispiele herangezogen werden. Bei deren Auswahl haben wir darauf geachtet, dass sie die in dem jeweiligen Schwerpunkt zu beobachtenden dominanten Erzählweisen und Motive beispielhaft abbilden. Da unser Anliegen ist, in den Materialien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Deutschland Tendenzen zu identifizieren und diese einer kritischen Analyse zu unterziehen (und nicht einzelne NRO/Institutionen und deren Arbeit an den Pranger zu stellen), haben wir uns entschieden, die Quellenhinweise in Form von Endnoten zu liefern. So können Leser_innen zwar die Belege einsehen und unsere Analyse nachvollziehen bzw. kritisch hinterfragen, der Fokus geht aber weg von einzelnen Beispielen und hin zu den Materialien als Gesamtheit.



WIE WIRD
ENTWICKLUNG
VERSTANDEN
?

WIE WIRD ENTWICKLUNG VERSTANDEN?

„ENTWICKLUNG“ ALS UNILINEARER PROZESS UND DIE HIERARCHISCHE EINTEILUNG DER WELT

Nicht nur dem entwicklungspolitischen Feld geschuldet, arbeiten fast alle analysierten Materialien mit einem ganz bestimmten Verständnis von Entwicklung. In der Mehrzahl derselben wird jedoch nicht definiert oder transparent gemacht, was genau unter Entwicklung verstanden wird. Durch die Analyse wurde hingegen ersichtlich, dass Entwicklung vornehmlich als ein unilinear (= geradliniger und einheitlicher) Prozess verstanden wird: von ‚unterentwickelt‘ bzw. noch nicht ‚entwickelt‘ bzw. ‚sich entwickelnd‘ hin zu ‚entwickelt‘. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass Gesellschaften und Länder des Globalen Südens fast ausschließlich als ‚Entwicklungsländer‘ oder ‚Schwellenländer‘ bezeichnet werden. Beide Bezeichnungen verweisen auf einen Mangel auf dem Weg zur Entwicklung, den es zu beheben gilt.

Zu beobachten ist weiter, dass in einigen Materialien der Begriff ‚Entwicklung‘ nicht explizit genannt, den Erzählungen aber implizit zugrunde gelegt wird. Beispielsweise werden Themenfelder wie Hunger, Armut oder Zukunftsperspektiven im Globalen Süden in einigen Materialien so verhandelt, dass deutlich wird, dass die Schilderungen, Ursachenerklärungen und Lösungsoptionen sich auf das klassische eurozentrische Entwicklungsparadigma beziehen.⁶⁹ Hier ein Beispiel zur Veranschaulichung dafür, wie ohne jemals Begriffe wie Entwicklung, Entwicklungshilfe, Entwicklungszusammenarbeit (EZ)

oder Entwicklungsland etc. zu erwähnen, sich der folgend beschriebene Aktionstag innerhalb des eurozentrischen und kolonialgeprägten Entwicklungs(hilfe)paradigmas bewegt: Bei der Aktion „*Straßenkind für einen Tag oder Globales Lernen konkret [...] schlüpften fast 120 Fünftklässler [...] in die Haut von Straßenkindern und verrichteten typische Straßenkindertätigkeiten wie Schuhe putzen, Kleinigkeiten verkaufen und musizieren. [...] Alle wünschten sich, dass aber möglichst viele Kinder die Chance bekommen, zur Schule zu gehen und eine Ausbildung zu machen, um sich eine Zukunft aufbauen zu können. [...] Die Aktion war ein voller Erfolg. Nach fast dreistündigem Spendenlauf kamen sagenhafte 2789,43€ zusammen, die jetzt in die Straßenkinderprojekte von terre des hommes fließen. Zum Beispiel in das Projekt [...] in Kambodscha [...]*“⁷⁰. Das In-Beziehung-Setzen der deutschen Kinder mit – in diesem Fall – kambodschanischen Kindern (wobei Kambodscha, wie im Material explizit erwähnt, lediglich stellvertretend für „*andere Länder*“ im Globalen Süden steht) vollzieht sich darüber, dass erstere als Gebende aktiv auf den Zustand der armen, empfangenden ‚Anderen‘ einwirken. Zukunft für Kinder im Globalen Süden sei nur möglich, wenn diese formelle Schul- und Ausbildung nach Vorbild des Globalen Nordens erhielten. Der Eindruck der entsteht, ist, dass ‚Wir‘ den Kindern im Globalen Süden zu westlicher Schulbildung und damit überhaupt erst zum „*Recht [...] auf ein würdiges Leben*“ verhelfen sollten. Bereits die als natürlich erscheinende

thematische Verknüpfung von Globalen Süden auf der einen und dem vermeintlichen Mangel an Bildung auf der anderen Seite spiegelt den dominanten EZ-Diskurs wider (und greift das MDG 2, die Verwirklichung der allgemeinen Grundschulbildung, auf). Insgesamt ist die Aktion so angelegt, dass schon zu Beginn klar ist, dass der Globale Süden auf den richtigen Entwicklungsweg gebracht werden muss, da dort Armut und schlechte Regierungsführung zu finden seien: Bei der Aktion gehe es darum, „auf die Verabschiedung der Kinderrechtskonventionen im Jahr 1989 aufmerksam zu machen“, wobei „leider [...] die Kinderrechte von vielen Ländern nicht ausreichend realisiert“ werden. Den deutschen Kindern wird entsprechend dem Entwicklungsdiskurs vermittelt, sie seien die Helfenden, die eine selbstlose und gute Tat vollbracht hätten: „Wir sind echt stolz, dass wir mit dieser Aktion, die auch noch viel Spaß gemacht hat, so viel helfen konnten“. Ohne jegliches Indiz erhalten die deutschen Kinder die Gewissheit, dass sie „so viel helfen konnten“.

Durch die Selbstverständlichkeit von Entwicklung, bleibt auch die dominante eurozentrische Annahme unhinterfragt, dass der Globale Norden der Inbegriff von ‚Entwicklung‘ sei (im Sinne von zivilisierter, besser und vollkommener). Die fortwährende, zum Teil unausgesprochene Annahme der ‚Unterentwicklung‘ des Globalen Südens ist nicht ohne Konsequenzen. So zum Beispiel in einer zunächst als selbstkritisch erscheinenden Darstellung, der zufolge ‚Wir‘ ein negatives Bild vom Globalen Süden (im Speziellen von Afrika) hätten und dieses zu differenzieren sei: „Andererseits gibt es aber auch in Afrika südlich der Sahara gewisse, bescheidene Fortschritte zu vermelden. So ist die Kindersterblichkeit [...] zurückgegangen. Die Zahl der alphabetisierten Erwachsenen war gegenüber 1990 um 5 % höher [...]. Es steigt auch die Zahl der Menschen, die Zugang zu sauberem Wasser haben. [...] Einige Länder Afrikas sind mittlerweile auch Exporteure von Industrieprodukten. [...] Auch die Exporte sind absolut deutlich gesteigert worden [...]. Die Zahl der Internet-Nutzer ist geradezu rasant gestiegen. [...] Alle diese Verbesserungen müssen zudem auf dem Hintergrund des noch immer rasanten Bevölkerungswachstums in Afrika gesehen werden.“⁷¹ Der Verweis auf die aufgezählten „Entwick-

lungserfolge“⁷² im Globalen Süden dient letztlich der Selbstbestätigung der eigenen ‚Entwicklung‘ und der Bestätigung der immer noch währenden ‚Unterentwicklung‘ der ‚Anderen‘. Deutlich ist hier, wie auch in vielen anderen Materialien, dass jegliche ‚Entwicklung‘ im Globalen Süden mit dem abgeglichen wird, was als Norm im Globalen Norden gilt. Neben Verweis auf Lebensbedingungen (Gesundheit, Hygiene, etc.) und die Eingliederung in den Weltmarkt, wird vor allem der Zugang zu (westlicher) Bildung⁷³ als ein bedeutender Schritt auf dem Weg der ‚Entwicklung‘ dargestellt. Andere Formen des Wissens und der Bildung bzw. außerschulische Bildung werden hierbei nicht anerkannt. Dadurch wird suggeriert, Menschen im Globalen Süden hätten keine eigenen wertvollen Erkenntnistheorien, Wissensbestände und Formen der Wissensvermittlung (gehabt).

‚ENTWICKLUNG‘ ALS KAPITALISTISCHES WIRTSCHAFTSWACHSTUM UND GESELLSCHAFTSMODELL

‚Entwicklung‘ wird im untersuchten Material (z.B. auch im eben genannten Zitat) in der Regel mit kapitalistischem Wirtschaftswachstum in Verbindung gebracht. Nachhaltige Entwicklung ist durch die Dimension der „wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit“⁷⁴ gekennzeichnet, welche sich wiederum durch ein kapitalistisches Wachstumsimperativ auszeichne: „Dauerhafte wirtschaftliche Leistungsfähigkeit als eine Zieldimension nachhaltiger Entwicklung etwa ließe sich definieren als Wirtschaften, das sowohl den natürlichen Kapitalstock langfristig sichert als auch durch Investitionen neue Möglichkeiten sozial- und ökologieverträglicherer Einnahmeerzielung aufbaut. [...] In den Wirtschaftswissenschaften ist man sich weitgehend einig, dass dazu letztlich wirtschaftliches Wachstum erforderlich ist.“⁷⁵ Hier wird deutlich, dass Kapitalismus nicht als eine mögliche Wirtschaftsform unter vielen präsentiert und diskutiert wird, sondern als die einzig sinnvolle, was auch wissenschaftlich bewiesen sei. Damit wird der Wachstumsimperativ als alternativlos dargestellt. Wirtschaftliches Wachstum ist in den untersuchten Materialien wiederum eines der wichtigsten Bewertungskriterien, wenn es darum geht die ‚Entwicklung‘ der ‚Anderen‘ zu

bewerten.⁷⁶ So wird z.B. im oben aufgeführten Zitat „*Auch die Exporte sind absolut deutlich gesteigert worden*“ als Beweis dafür herangezogen, dass „*Afrika – kleine Schritte in Richtung Entwicklung*“⁷⁷ gehe. So wird auf einer der zentralen Datenbanken für entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schlagwortliste⁷⁸, in welcher sich knapp 400 Begriffe befinden, Kapitalismus nicht als Schlagwort aufgeführt – obwohl dieser seit Jahrhunderten das dominierende Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, in dem wir alle leben und welches Nord-Süd-Beziehungen und Entwicklungspolitik strukturiert. Neoliberalismus hingegen wird als Schlagwort genannt, jedoch führt der Begriff zu null Treffern.

Kapitalismus wird in den untersuchten Materialien weder als Wirtschaftsform grundsätzlich infrage gestellt noch wird die umfassende Frage gestellt, welche Auswirkung die erzwungene Durchsetzung des Kapitalismus auf ehemals nicht-kapitalistische Gesellschaften hatte. Eine solche Perspektive hieße Kapitalismus als Ideologie zu verstehen, welche sich aller gesellschaftlicher Bereiche wie Bildung und Erziehung, Geschlechterverhältnisse, Naturverständnisse, Politik- und Staatsorganisation, Freizeitverhalten etc. bemächtigt. Solch eine Perspektive ist umso notwendiger in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, als mit dem eurozentrischen Konzept von ‚Entwicklung‘ auch immer ein liberales Gesellschaftsmodell transportiert wurde und wird. Dieses hat sich im Zuge des europäischen Kolonialismus weltweit Geltung verschafft und gilt bis heute als Maßstab für gesellschaftliche ‚Entwicklung‘.⁷⁹ Danach müssen Menschen beispielsweise durch Staat und Gesellschaft zu Produktivkräften geformt werden.⁸⁰ Insgesamt ist festzuhalten, dass die geschichtliche Entstehung der heute dominanten Vorstellung von ‚Entwicklung‘ und dessen Herrschaftsfunktion in den Materialien nicht diskutiert werden. So wird weder dazu angeregt, über die Frage der Hierarchisierung zwischen Mensch und Natur, noch über die der Hierarchisierung von Gesellschaften nachzudenken. Dies wäre erst dann möglich, wenn ‚unsere‘ Vorstellung von ‚Entwicklung‘ als historisch eng verknüpft mit Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus verstanden würden [→ [Theorie](#)].

‚ENTWICKLUNG‘ ALS KARITATIVE HILFE

Wenn es um Maßnahmen für ‚Entwicklung‘ geht, wird in den Materialien vor allem auf klassische Entwicklungshilfeprojekte sowie der Entsendung von sogenannten Fachkräften und Freiwilligen eingegangen. Einzelne Bildungs- und Gesundheitsprojekte, die vorgestellt und diskutiert werden, werden in der Regel nicht in einen größeren (global-)gesellschaftlichen Kontext gestellt, sondern als notwendige, positive Einzelmaßnahmen beschrieben. Wir beobachten die Tendenz, dass ‚Entwicklung‘ als ein unschuldiges karitatives und humanitäres Projekt dargestellt wird, gegen das eigentlich niemand etwas haben kann, da es universale menschliche Bedürfnisse befriedige. Damit wird unterschlagen, dass es sich bei Entwicklungszusammenarbeit auch um eine gewaltvolle Praxis⁸¹ handeln kann, durch die Gesellschaften des Globalen Südens geformt und an der Norm des Globalen Nordens ausgerichtet werden. Folgender Ausschnitt aus einem Material für Grundschulkindern ist für diese Ausblendung exemplarisch: „*Auch gesamtgesellschaftlich führt die (Aus-)Bildung von Mädchen und Frauen langfristig zum Fortschritt. So bremst Bildung zum Beispiel indirekt das Bevölkerungswachstum, da Frauen mit Schulbildung später heiraten und weniger Kinder bekommen: Wenn eine Frau aus einem Entwicklungsland sieben Jahre oder länger zur Schule geht, so heiratet sie im Schnitt vier Jahre später und hat sie durchschnittlich 2,2 Kinder weniger (in Subsahara-Afrika haben Frauen durchschnittlich fünf Kinder).*“⁸² Dass entwicklungspolitische Bevölkerungspolitik darauf abzielt, Familien im Globalen Süden kleiner werden zu lassen, wird von Kritiker_innen als „reproduktive Westernisierung“⁸³ bezeichnet. Bevölkerungspolitik war zentral für die Kontrolle des Südens zur Kolonialzeit und ist auch in der Entwicklungspolitik weiterhin zentral, um Herrschaft über den Globalen Süden auszuüben: So haben westliche Regierungen und transnationale Unternehmen politische und ökonomische Interessen an einer Bevölkerungskontrolle, wobei es um die Etablierung von Märkten für so genannte ‚moderne‘ Verhütungsmittel geht, um die Eindämmung potenzieller Migration in den Globalen Norden und um die Aufrechterhaltung politischer Stabilität im Globalen Süden, welche die Möglichkeit für Investition und Ressourcenabbau

sichert.⁸⁴ Die Logik, Bevölkerungswachstum im Globalen Süden für globale Probleme wie Klimawandel, Ressourcenverknappung und Umweltzerstörung verantwortlich zu machen, kann zudem als eine Strategie verstanden werden, „die gesamten Missstände der Welt [...] zwischen den Beinen der ärmsten Frauen des Südens zu lokalisieren“, wobei übergangen wird, „dass ein Euro-Amerikanisches Kind 183 Mal so viel konsumiert wie ein Dritte-Welt-Kind“⁸⁵. Es werden also nicht Verteilungsfragen thematisiert, sondern die vermeintliche Überbevölkerung der ‚Anderen‘ als Problem behandelt.

Insgesamt lässt sich beobachten, dass entwicklungspolitische Interventionen in den Materialien durchweg als positiv, sowie Verbesserung und Fortschritt bringend dargestellt werden. Entwicklungspolitik wird dabei nicht als Herrschaftstechnik identifiziert, die zum Ziel hat politische und wirtschaftliche Interessen durchzusetzen. Stattdessen werden entwicklungspolitische Interventionen als philanthropischer Akt inszeniert.

DAS LEITBILD DER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG: NACHHOLENDE ENTWICKLUNG, ENTPOLITISIERUNG, LEGITIMATION VON ENTWICKLUNGSHILFE

Auch wenn im Großen und Ganzen von nachhaltiger Entwicklung die Rede ist – und nicht mehr modernisierungstheoretisch von nachholender – wird bei genauerer Betrachtung jedoch deutlich, dass nachhaltig meist im Sinne von nachholend benutzt wird. So werden die Themen, die im Zusammenhang mit den vier definierten Zieldimensionen der nachhaltigen Entwicklung – „soziale, ökonomische, ökologische und politische Entwicklung“⁸⁶ – behandelt werden, fast durchgehend mit Defiziten verbunden: Im Süden gebe es *noch* wenig soziale Gerechtigkeit, *noch* wenig wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, *noch* wenig ökologische Nachhaltigkeit, *noch* nicht genug Demokratie.⁸⁷ In den Materialien tauchen vor allem Menschen aus dem Globalen Norden als diejenigen auf, die globale Fragen von nachhaltiger Entwicklung angehen können: Ihnen wird beispielsweise die Rolle als „Klimaretter(innen)“⁸⁸ und damit die Handlungsmacht für die Umsetzung ‚nachhaltiger Entwicklung‘ zugeschrieben.

Es fällt auf, dass sich in den Materialien durchweg positiv auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung bezogen wird. Es findet keinerlei kritische Diskussion oder Dekonstruktion des Konzeptes statt. Stattdessen wird schon im Orientierungsrahmen fast mantraartig betont, dass nachhaltige Entwicklung einen internationalen Konsens darstellt. Die Materialien beziehen sich nicht nur inhaltlich darauf, auch die zu vermittelnden Kernkompetenzen sollen sich daran orientieren. So sollen Teilnehmende beispielsweise „*durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.*“⁸⁹ Das hegemoniale Verständnis Nachhaltiger Entwicklung soll den vorgegebenen Rahmen und die Grenzen abstecken, innerhalb derer sich entwicklungspolitische Bildungsarbeit bewegen soll. So gibt es innerhalb dieser Leitplanke beispielsweise keine Möglichkeiten, die Auseinandersetzungen und politischen Kämpfe um das Konzept zu diskutieren, die scheinbare Alternativlosigkeit kapitalistischer Globalisierung infrage zu stellen oder die Definitionsmacht des Globalen Nordens im Entwicklungsdiskurs zu hinterfragen. Beiträge aus Süd und Nord, die sich grundsätzlich vom herrschenden Konzept der Nachhaltigkeit sowie von dem der nachhaltigen Entwicklung distanzieren und darauf hinweisen, dass „die mit dem Begriff verbundenen Vorstellungen gerade nicht mit den herrschenden Normen von Wirtschaftswachstum und kapitalistischer Eigentumsordnung brachen“⁹⁰, werden nicht rezipiert. So werden weder feministische noch kapitalismuskritische oder postkoloniale Kritiken zur Diskussion gestellt oder zum Lerninhalt gemacht⁹¹. Auch Diskurse um Alternativen zu Entwicklung wie sie beispielsweise von Postdevelopment-Vertreter_innen⁹², durch die Debatte um Reparationen statt Entwicklungshilfe⁹³ oder durch das Konzept von Buen Vivir vertreten werden⁹⁴, finden keinen Widerhall in den analysierten Materialien. Stattdessen wird in diesen die universelle Gültigkeit der nachhaltigen Entwicklung betont – beispielsweise „*im Sinne der völkerrechtlichen Verpflichtung*“⁹⁵ – und der dominante Diskurs quasi als objektive Wahrheit dargestellt. Hier bleibt die entwicklungspolitische Bildungsarbeit hinter den eigenen Anforderungen zurück und verstößt

gegen das „*Kontroversitätsgebot*“⁹⁶, auf das sich der Orientierungsrahmen selbst bezieht.

Weiter ist ein Trend zu beobachten, ‚Entwicklungserfolge‘ zu beschreiben, um Teilnehmende davon zu überzeugen, dass Entwicklungszusammenarbeit der richtige Lösungsweg sei. *„Tatsächlich hat die weltweite Armut in den letzten Jahrzehnten drastisch abgenommen, vor allem in Asien. [...] Es gibt weiterhin noch viel Armut, aber es gibt insgesamt keinen Grund daran zu zweifeln, dass der Kampf gegen die Armut Aussicht auf Erfolg hat.“*⁹⁷ Hier, wie in anderen Materialien auch, wird nicht nur eine umstrittene These⁹⁸ als Wahrheit verkauft. Stattdessen wird in der Übung sogar ein direkter Zusammenhang zwischen Entwicklungszusammenarbeit und der Verbesserung von Lebensbedingungen hergestellt, der nicht unbedingt besteht bzw., wie z.B. im Falle von Strukturanpassungsprogrammen, diese verschlechtert.⁹⁹ Auch in folgendem Beispiel wird bestätigt, dass ‚Wir‘ uns mit der aktuellen Entwicklungspolitik auf dem richtigen Weg befinden. *„Sie sollten nicht vergessen werden, die Erfolge gelungener Projekte und Programme, die Menschen zu einer neuen Perspektive verholfen haben. [...] Die Erfolgsgeschichten aus der Entwicklungszusammenarbeit sollten zusammen bewertet werden. Was ist erfreulich an dem geschilderten Erfolg? Wie vielen Menschen kommt der Erfolg zugute?“*¹⁰⁰ Diese im Material häufig auftauchende Form der Aufgabenstellung bringt die Teilnehmenden dazu, innerhalb des abgesteckten Rahmens der bestehenden Entwicklungszusammenarbeit und damit innerhalb eines eurozentrischen Konzepts von ‚Entwicklung‘ und Entwicklungshilfe zu denken. Anstatt bestehende Entwicklungszusammenarbeit als eine partikulare, interessengeleitete Herangehensweise an Fragen von ‚Entwicklung‘ einzuordnen und zu bewerten, wird in den untersuchten Materialien Entwicklungszusammenarbeit als ‚gut‘ vorausgesetzt und damit legitimiert, dass weiter der Weg der nachhaltigen Entwicklung beschritten werden sollte.

Eine der zentralen Kritiken am Nachhaltigkeitsdiskurs ist, dass dieser versucht, den eigentlichen Widerspruch zwischen kapitalistischer Ökonomie (Produktivitätssteigerung, Wirtschaftswachstum, Exportsteigerung, usw.) und Ökologie zu glätten. So wird das kapitalistische

Wirtschaftssystem nicht zum Problem, sondern zur Lösung erklärt. Dies geschieht indem er in eine *green economy* mit hohen sozialen Standards umgewandelt werden soll. Dass weiter andauerndes ökonomisches Wachstum und das Aufrechterhalten bzw. Wiederherstellen eines ökologischen Gleichgewichts zusammengeführt werden können, wird von vielen Wissenschaftler_innen bezweifelt. In den Materialien wird jedoch ferner das dem Kapitalismus inhärente Gesetz des Wachstums nicht problematisiert, sondern als Naturgesetz dargestellt.¹⁰¹

Die Diskussion um Nachhaltigkeit hinterfragt an vielen Stellen unser eigenes Konsumverhalten. Allerdings ist auch hier die Tendenz zu beobachten, dass nicht in erster Linie von Verzicht oder Reduzierung, sondern v.a. von Veränderung geredet wird. *„Stellen Sie sich vor... Sie sind in Ihr Traumparadies geflogen und werden von Menschen verwöhnt, denen ihre Arbeit Spaß macht. Denn sie verdienen genug Geld, um davon leben zu können und selbst auch ab und zu in den Urlaub fahren zu können. Die Kultur und die Umwelt im Paradies werden geschont. Es gibt köstliche regionale Gerichte in hoher Qualität. Fliegen ist weitestgehend emissionsfrei und zusätzlich werden Bäume gepflanzt, um die Folgen einzugrenzen.“*¹⁰² In diesem Beispiel wird offensichtlich, dass Machtverhältnisse, Interessengegensätze und Privilegien im Nord-Süd Kontext komplett ausgeblendet werden. Stattdessen wird eine Nachhaltigkeitsfantasie vermittelt, nach der ‚Unser‘ aktueller privilegierter Lebensstil ohne Abstriche möglich sein soll und er sogar den bis dato ausgebeuteten ‚Anderen‘ (in Teilen) zur Verfügung steht. Gleichzeitig wird vermittelt, dass die globale Arbeitsteilung, in der Menschen des Globalen Südens die des Globalen Nordens verwöhnen, auch in der Vision eines nachhaltigen Tourismus unangetastet bleibt. Nebenbei bleiben auch hier aktuelle kritische Debatten zu Emissionshandel, Vermarktlichung von Klima und anderen neoliberalen Praktiken von Nachhaltigkeit und grünem Kapitalismus außen vor.



WIE WIRD
KULTUR
VERSTANDEN
?

WIE WIRD KULTUR VERSTANDEN?

KULTUREN ALS HOMOGENE, KONFLIKTIVE NATIONALKULTUREN

In den gesichteten Materialien wird Kultur i.d.R. als Nationalkultur gedacht, wobei davon ausgegangen wird, dass das Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen bzw. der ‚eigenen Kultur‘ mit einer ‚fremden Kultur‘ zu Konflikten führt: „*Interkulturelle Missverständnisse und Konflikte*“ werden als „*beinahe unvermeidlich* [wahrgenommen], *wenn Menschen aus verschiedenen Kulturen (oder auch Milieus) sich begegnen oder sogar zusammen arbeiten*“¹⁰³. Im Orientierungsrahmen werden gar „*drohende globale Kulturkonflikte*“¹⁰⁴ befürchtet. Zwar wird in einigen Materialien darauf verwiesen, dass nicht alle Verhaltensweisen einer anderen Person kulturell bedingt sind, die jeweiligen Übungen und Beispiele vermitteln jedoch Gegenteiliges und schränken den Interpretationsspielraum ein, indem sie Kultur als Verhalten determinierend beschreiben. Anderssein wird hierbei üblicherweise entlang abgeschlossener nationaler und ‚ethnischer‘ Einheiten konstruiert und als bestimmend für das Verhalten von Einzelpersonen gesehen. Es wird also nicht berücksichtigt, dass Menschen, auch Teilnehmende an den Übungen [➔ **Zielgruppe**], aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen, postkolonialen geprägten sowie rassistisch strukturierten Verhältnissen kommen. Zudem wird in Methodenleitungen auch nicht darauf verwiesen, dass die Einschätzung des Verhaltens einer anderen Person durch die eigene Privilegierung oder Deprivilegierung beeinflusst wird.

Es lässt sich beobachten, dass das Sprechen über Kultur den Zweck der Differenzmarkierung erfüllt. In vielen Übungen wird zudem im- oder explizit die ‚Fremdkultur‘ im Sinne eines rassistischen Othering [➔ **Theorie**] als primitiv konstruiert. Damit verknüpft werden Eigenschaften wie naturverbunden, auf das Körperliche und die Emotion bezogen, tendenziell korrupt sowie mit konservativen Geschlechtervorstellungen einhergehend, in denen Frauen unterdrückt werden und Männer gewalttätig sind. [➔ **Subjekte: Gender**].

INTERKULTURELLE KOMPETENZ ALS HERRSCHAFTSKOMPETENZ

Wenn in den Materialien über Kultur gesprochen wird, ist das Sprechen über sogenannte interkulturelle Kompetenz oft nicht weit. Der Orientierungsrahmen benennt die Wichtigkeit interkultureller Kompetenz in Bezug auf den Nord-Süd-Kontext: „*Auch wenn es um ‚selbständiges Agieren in internationalen Austauschbeziehungen und auf internationalen Arbeitsmärkten‘ oder um militärisches Engagement zur Friedenssicherung in Problemregionen geht, spielen Kompetenzen zur interkulturellen Kooperation eine zentrale Rolle.*“¹⁰⁵ Interkulturelle Kompetenz spielt demnach eine wichtige Bedeutung in der Vorbereitung deutscher Schüler_innen auf die für sie angedachte Rolle in der Welt. Allerdings gibt es im Material auch viele Methoden, die

die Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz für das Leben in der deutschen Migrationsgesellschaft betonen. Neben einer Fülle von Materialien zum Lernen über ‚Fremdkulturen‘ sind Planspiele und Simulationen gängige Methoden des interkulturellen Lernens.¹⁰⁶ Meist laufen sie nach einem ähnlichen Schema ab wie folgende Übung, auch wenn sie nicht immer im Kontext der EZ angesiedelt sind: *„Die Kultur der Einheimischen und die der ausländischen Expert(inn)en ist unterschiedlich. Damit Sie ansatzweise die Gefühle erleben können, die aus einer solchen Situation entstehen können, wird an einer realen Aufgabe gearbeitet. Außerdem muss die Gruppe ‚kulturelle Verhaltensweisen‘ erlernen, die für die ausländischen Expert(inn)en fremd sind.“*¹⁰⁷ Dabei liegen den Übungen mehrere der oben beschriebenen Grundannahmen zugrunde: Kultur sei homogen und starr, und Kultur determiniere das Verhalten von Menschen. Während es für die *„Kultur der Einheimischen“* ausführliche Verhaltensregeln gibt, bleibt es der Gruppe der Expert_innen hingegen selbst überlassen, wie sie sich verhalten. Sie können sich ganz ‚normal‘ verhalten, während die Angehörigen der ‚Fremdkultur‘ als ‚anders‘, irrational und fast komisch gespielt werden sollen. Letztere werden zudem auf die Zugehörigkeit zu ‚ihrer Kultur‘ reduziert, während die *„ausländischen Expert(inn)en“* individuelle Entscheidungsmöglichkeiten haben. Zudem wird auch ein Wissens- und Entwicklungsvorsprung vorausgesetzt, denn *„[d]ie Ankunft eines Teams von ausländischen Expert(inn)en steht bevor. Diese werden Ihnen beibringen, wie man eine Brücke über einen reißenden Fluss baut.“* Während der Begriff ‚interkulturell‘ auf den ersten Blick keine Wertung beinhaltet, sondern eine Begegnung zwischen zwei Kulturen auf Augenhöhe verspricht, wird geleugnet, dass solch einem Aufeinandertreffen unterschiedliche (global-)gesellschaftliche Machtverhältnisse und Positionierungen zugrunde liegen. Die vorrangige Anwendung dieser und ähnlicher Methoden in der Vorbereitung für (entwicklungspolitische) Auslandsaufenthalte birgt immer auch die Gefahr, dass Teilnehmende ihre gesamten Erfahrungen im Ausland über die Schablone ‚Kultur‘ einordnen und bewerten.

Auffällig ist, dass, wenn es im Themenbereich interkulturelle Kompetenz um die deutsche Migrationsgesellschaft geht, in erster Linie

eine Weiße deutsche Zielgruppe angesprochen wird. Dies wird sowohl in einzelnen Übungen als auch im Gesamteindruck der analysierten Methoden deutlich. So finden sich beispielsweise in den Methoden zu *„Feste feiern mit Kindern der Welt | Kultur, Religionen, Brauchtum“*¹⁰⁸ keine traditionellen Feste der Mehrheitsgesellschaft. Interkulturelles Lernen braucht immer die Schablone des ‚Anderen‘, um funktionieren zu können. Das ‚Eigene‘ wird nicht zum Thema gemacht, sondern läuft als unsichtbarer Maßstab, als Norm, an dem Unterschiede gemessen werden, mit. Das, was den Autor_innen anscheinend als ‚Eigenes‘ bekannt ist, wird hier auch für die Zielgruppe als Norm vorausgesetzt. Die Tatsache, dass Kinder in der Gruppe sind, für die die beschriebenen Feste Alltag sind, wird nicht mitgedacht. Sie werden nicht nur nicht als Zielgruppe in Bildungsprozesse einbezogen, es besteht zudem die Gefahr eines ‚Lernens auf Kosten der Anderen‘. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den Materialien mit interkultureller Kompetenz immer ein Erwerb von Kompetenzen von Mitgliedern der dominanten Weißen, christlich sozialisierten, bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft gemeint ist. [↗ Zielgruppe]. Kompetenzen, die Menschen in Deutschland beispielsweise entwickeln (müssen), um mit diskriminierenden Situationen oder rassistischen Strukturen umgehen zu können, wird keine zentrale Bedeutung zugemessen. Stattdessen geht es darum, aus einer dominanten Perspektive sich Wissen über ‚Andere‘ anzueignen und Unterschiede so zu managen, dass keine offenen Konflikte auftreten, sondern die aktuellen Machtverhältnisse aufrechterhalten werden. Damit wird ein konservativer Integrationsdiskurs gespiegelt und letztlich Weiße Überlegenheit forciert. Entsprechend wird das Konzept der interkulturellen Kompetenz in der Rassismusforschung¹⁰⁹ schon länger kritisiert und als Herrschaftskompetenz beschrieben.

KULTUR ALS ‚RASSE‘

Rassismus-Reproduktionen treten in Methoden häufig in Form der Kulturalisierung vermeintlicher Differenz zwischen Globalem Norden und Süden auf. Dadurch, dass Kultur als Erklärungsschablone für scheinbare Unterschiedlichkeit und fehlenden Entwicklungsfortschritt

im Globalen Süden herangezogen wird, werden kolonial-rassistische Muster aufgegriffen. Kultur tritt an die Stelle des mittlerweile diskreditierten Rassebegriffs und übernimmt dessen Funktion der Hierarchisierung von Differenz. Ein eindrückliches Beispiel liefert die für den Englisch-Unterricht gedachte „*Checklist of Polarities*“¹¹⁰. Hier werden verschiedenen ‚Ethnien‘ und Nationalitäten Eigenschaften entlang einer Skala von „*multi active*“ bis „*linear active*“ zugeordnet. Die klassischen westlichen Nationen und Japan werden dabei in Abstufungen, bei denen Deutschland und die Schweiz an erster Stelle stehen, als u.a. „*plans ahead, punctual, unemotional, confronts with logic, limited body language*“ beschrieben. Menschen des Globalen Südens, Osteuropas und Südeuropas werden hingegen als „*impatient, juggles facts, emotional, seeks favours, has ready excuses*“ kategorisiert. Die unterschiedlichen Eigenschaften sind dabei nicht wertfrei: während ersteren Eigenschaften zugeordnet werden, die mit Ratio, Intellektualität und effizientem wirtschaftlichem Handeln verbunden sind, werden letztere auf Emotionen und Körperlichkeit reduziert. Kultur wird hierbei als determinierende, wesenhafte, angeborene Eigenschaft gedacht, die sich auf zusammengefasste nationale bzw. ‚ethnische‘ Gruppen bezieht. Während die Übung allerdings zwischen „*Northern Italians (Milan, Turin, Genoa)*“ und „*Southern Italians*“ unterscheidet, werden „*Latin Americans, Arabs and Africans*“ in einer Kategorie zusammengefasst, noch dazu als absoluter Gegenpol zu Deutschland und der Schweiz.

GLOBALER SÜDEN ALS EIN EINZIGER KULTURRAUM

Hier anknüpfend beobachten wir die Tendenz, dass der Globale Süden – hierbei insbesondere Afrika – als ein einziger Kulturraum gedacht wird, der dem Globalen Norden gegenübergestellt wird. So wird z.B. das Thema „*Mein Alltag als Entwicklungshelfer/in*“¹¹¹ behandelt, welches die Intention hat, sich mit dem Thema, „*als Deutsche/r in einer fremden Kultur*“ auseinanderzusetzen. Hier wird deutlich, dass der Begriff „*fremde Kultur*“ oft als Platzhalter für sämtliche Länder und Gesellschaften des Globalen Südens dient. So heißt es in einer Anmerkung zu einer Übung, in welchen unterschiedlichen (kulturelle) Kon-

fliktsituationen in einem fiktiven Gastland geschildert werden, dass die Situationen „*jeweils so verstanden werden, dass man der einzige Europäer in der Situation ist. Sie können in der Regel in beliebigen Ländern spielen.*“¹¹² Die „*Kulturen*“ der ‚Anderen‘ sind in der Gegenüberstellung mit der ‚eigenen‘ austauschbar, der Begriff der „*fremden Kultur*“ wird zu einem abstrakten und beliebigen Gebilde, wobei immer klar ist: Es wird kompliziert. Ein Fallbeispiel der gleichen Übung lautet: „*Bei einer Fahrt im vollbesetzten Buschtaxi hat ein Mensch sich breit gemacht und zwei Plätze belegt, während sich die anderen ungeheuer drängeln müssen – Sie eingeschlossen.*“ Als mögliche Erklärung des Verhaltens des ‚Anderen‘ in einem beliebigen Gastland des Globalen Südens wird angeboten, dass manchen Menschen „*Autorität zugeschrieben [wird ...], ohne daß jemand protestiert [...]. Gedrängt sitzen ist andererseits für die meisten Menschen nichts Ungewöhnliches; man ist ohnehin mehr körperliche Nähe gewöhnt.*“ Damit wird erneut Differenz betont und vermittelt: Menschen aus dem Globalen Süden sind ‚anders‘ als ‚Wir‘.

An open book is shown against a solid orange background. The left page features a complex, abstract design with overlapping circles and bands in shades of orange and dark grey. A small, stylized orange hand icon is visible in the lower right corner of this page. The right page is plain white and contains the title text in a dark blue, sans-serif font.

WIE WIRD
RASSISMUS
VERSTANDEN
?

WIE WIRD RASSISMUS VERSTANDEN?

ENTNENNUNG, AUSLAGERUNG UND RELATIVIERUNG

Mit Rassismus verhält es sich im untersuchten Material ähnlich wie mit Kolonialismus: Er wird nur äußerst selten als eigenständiges Thema dezidiert behandelt, taucht als Begriff so gut wie nicht auf und wird auch selten im Kontext anderer Themen aufgegriffen. Als strukturierendes Herrschaftsverhältnis im Kontext von Nord-Süd-Beziehungen wird Rassismus überhaupt nicht thematisiert. Auffällig ist, dass das Thema oder der Begriff Rassismus, wenn überhaupt, dann vorwiegend in weiterführenden Literatur- und Linklisten auf Portalen des GL auftaucht – also selten direkt in Unterrichts- oder anderen Materialien, die sich im Bereich entwicklungspolitischer Bildungsarbeit verorten. Die wenigen aufgeführten Webseiten, Initiativen und Texte lassen zudem nicht auf ein einheitliches Rassismusverständnis schließen. Nur wenige greifen aktuelle theoretische und aktivistisch-politische rassismuskritische Auseinandersetzungen auf¹¹³ (vgl. Kapitel 2 und 3), die u.a. auf den strukturellen und gesellschaftlichen Charakter von Rassismus sowie dessen materielle Konsequenzen verweisen [[Theorie: Rassismus](#)]. Beim überwiegenden Teil der Ressourcen, die zum Thema Rassismus empfohlen werden, gibt es jedoch die Tendenz, Rassismus auf Rechtsextremismus zu reduzieren. Damit wird Rassismus zu einem Problem einer extremen Randgruppe gemacht und nicht als inmitten der Gesellschaft verankert thematisiert. Problematisch ist dabei auch, dass unter dem Thema Rassismus

nicht selten Initiativen aufgeführt werden, die Rechtsextremismus im gleichen Atemzug wie Linksextremismus und Islamismus nennen. Gruppen, die dem Linksextremismus zugeordnet werden, positionieren und engagieren sich jedoch oftmals explizit gegen Rassismus. Und bei der ausschließlichen Benennung von Islamismus – beispielsweise ohne Hinweise auf christlichen Fundamentalismus – wird gleichzeitig das Feindbild der ‚Anderen‘ aufgerufen und so eine Grundstrategie des Rassismus wiederholt.

GEWOLLTE RASSISMUS-REPRODUKTIONEN

Um Rassismus bzw. Vorurteile zu thematisieren, wird im methodischen Vorgehen häufig vorgegeben, Rassismus zunächst offen in den Raum zu tragen, um ihn im Anschluss zu diskutieren. Ein oft herangezogenes Verfahren ist es, in der Klasse Aussagen wie z.B.: *„Wenn Ausländer zu uns kommen, sollen sie sich auch an deutsche Gewohnheiten anpassen“* oder *„Und sie müssen auch die demokratische Ordnung akzeptieren, natürlich auch die Schulpflicht“*¹¹⁴ diskutieren zu lassen. Das didaktische Vorgehen, Rassismus zu reproduzieren, ist insbesondere in zweierlei Hinsicht problematisch: Erstens wird nicht sensibel damit umgegangen, dass Kinder oder Jugendliche mit Rassismuserfahrungen in der Gruppe sein können, die durch solche Diskussionen diskriminiert und verletzt werden. Sie werden durch solcherlei, vermeintlich

provozierend gemeinte Aussagen diffamiert, jenseits ihrer eigenen Wahrnehmung als ‚Ausländer‘ markiert, exponiert und mit rassistischen Zuschreibungen belegt. Durch diese Methode wird unter den Teilnehmenden festgeschrieben, wer sich selbstverständlich zu einem ‚Wir‘ der deutschen Gesellschaft dazu zählen darf und wer zur Gruppe der ‚Anderen‘ gehört [↗ Zielgruppe]. Es wird die Frage offen in den Raum gestellt, ob die ‚Anderen‘ wirklich dazu gehören und die gleichen Rechte haben sollten. Auch wird mit dieser Form der methodischen Herangehensweise davon ausgegangen, dass alle Teilnehmenden unter gleichen Bedingungen diskutieren: Es wird negiert, dass Menschen unterschiedliche gesellschaftliche Machtpositionen innehaben und Kinder und Jugendliche mit Rassismuserfahrungen sich ihre (Daseins-) Rechte erst erstreiten müssen, während ‚bio-deutsche‘ diese bereits qua ihres Weißseins zugesprochen bekommen und sie ‚Anderen‘ absprechen können. Zweitens werden durch Fragen wie die oben zitierten bestimmte rassistische Bilder tradiert: So wird beispielsweise suggeriert, dass ‚Ausländer‘ potenziell antidemokratisch seien und es sich bei Demokratie und Schulbildung um etwas originär ‚Deutsches‘ handle.

RASSISMUS WIRD AUF VORURTEILE UND KLISCHEES REDUZIERT

Anstelle der Benennung und Thematisierung von Rassismus tauchen in den Materialien Konzepte wie Vorurteile, Klischees und Stereotype auf, so zum Beispiel in folgendem Zitat: „Für unser Bild von der ‚Dritten Welt‘ gilt, dass gerade die Vorstellungen von fremden Ländern und fremden Menschen durch Klischees geprägt sind“¹¹⁵. Ein Vorurteil wird im Duden als „ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene, meist von feindseligen Gefühlen gegen jemanden oder etwas geprägte Meinung“¹¹⁶ definiert; ein Klischee oder Stereotyp in Anlehnung daran als „vereinfachendes, verallgemeinerndes, stereotypes Urteil“¹¹⁷. Vorurteile, Klischees und Stereotypen haben alle Menschen und sie erscheinen somit natürlich und normal: „Ohne Bilder, Klischees und Vorurteile können wir kaum leben; dennoch ist es wichtig, sich ab und zu klarzumachen, dass viele unsere Vorstel-

lungen auf Klischees und Vorausurteilen beruhen“¹¹⁸. Von Vorurteilen, Klischees und Stereotypen zu sprechen, wenn es sich tatsächlich um Rassismus handelt, bedeutet, diesen zu naturalisieren, zu einer menschlichen Grundeigenschaft zu ernennen und seine institutionelle, gesellschaftliche und strukturelle Dimension zu leugnen. Beim Gebrauch des Konzepts des Vorurteils verbleibt die Auseinandersetzung auf der Ebene von Individuen und Gruppen und Rassismus wird auf eine bloße Meinung reduziert und damit des gesellschaftlich-historischen Kontextes entledigt.

In den untersuchten Materialien wird oftmals so getan, als ginge es lediglich darum, das einseitige Bild, das ‚Wir‘ haben, mit mehr Bildern zu korrigieren und damit unsere Klischees zu reduzieren: „Reiseanbieter für Fernreisen vermitteln oft ein einseitiges Bild von Kulturen. Die Menschen werden in der Regel als traditionell lebend abgebildet, die Lebensrealität spiegeln diese Bilder nicht unbedingt wieder. Vorurteile werden durch die Darstellung verstärkt [...] Um ein Verständnis zwischen Bereisten und Reisenden zu fördern, sollten Bilder von Menschen und die Darstellung des Landes differenzierter sein.“¹¹⁹ Es wird suggeriert, dass sich Verhältnisse ändern würden, wenn wir alle nur ein besseres und weniger vereinfachtes Bild voneinander hätten. Dadurch wird übersehen, dass es sich um Diskriminierungsverhältnisse handelt, von denen einige profitieren und Privilegien erhalten. Die Diskriminierenden haben – bewusst oder unbewusst – ein Interesse daran, diese Verhältnisse aufrechtzuerhalten. Auch wird über den Zugang des Vorurteils die historische Dimension nicht thematisiert: Es wird dadurch verhindert, dass Teilnehmende sich die entscheidende Frage stellen, warum ‚wir‘ bestimmte Bilder über die ‚Anderen‘ haben und wem sie dien(t)en. Eine Auseinandersetzung mit (kolonial geprägten) Machtasymmetrien, d.h. dass ‚unsere‘ Bilder über die ‚Anderen‘ [↗ Koloniale Differenzherstellung] global gesehen eine unvergleichlich größere Wirkmacht haben als es umkehrt der Fall ist, kann so nicht stattfinden. In diesem Sinne kann es nicht darum gehen, ‚Unsere‘ Bilder in additiver Manier durch weitere und positivere zu ergänzen. Vielmehr müssen sowohl ‚Unsere‘ gesellschaftliche Positionierung als auch ‚Un-

sere' eigene Verstrickung in die Aufrechterhaltung gesellschaftlichen Machtverhältnisse fundamental in Frage gestellt werden. Die entsprechenden Übungen sollten hinterfragen, was ‚Unsere‘ Bilder von Menschen und Gesellschaften im Globalen Süden für historische Wurzeln haben, welche Rolle Rassismus dabei spielt und wie dieser wiederum mit der Verstetigung ökonomischer und politischer Ungleichheitsverhältnissen zusammenhängt.



WIE WIRD MIT
GESCHICHTE UND
KOLONIALISMUS
UMGEGANGEN
?

9

WIE WIRD MIT GESCHICHTE UND KOLONIALISMUS UMGEGANGEN?

In dem untersuchten Material wird die Geschichte der Nord-Süd-Beziehungen äußerst wenig thematisiert. Kolonialismus wird entweder nicht erwähnt oder nur beiläufig genannt. Findet er Erwähnung, dann wird er gerechtfertigt, als nicht verantwortlich für gegenwärtige Probleme eingeordnet oder aber es wird seine Gewaltdimension verharmlost.

LOSLÖSUNG DER GLOBALISIERUNG UND ENTWICKLUNGSPOLITIK VOM KOLONIALEN ERBE

Die Geschichte der Entstehung gegenwärtiger Nord-Süd-Beziehungen taucht in den Materialien kaum auf. Insgesamt liegt der Fokus vor allem auf der Gegenwart seit 1990. Der Zweite Weltkrieg wird ebenfalls nicht als konstituierend für die Gegenwart des Globalen Nordens und Südens gesehen¹²⁰; die Entstehung von Entwicklungspolitik als ein Instrument, um die sich vom Kolonialismus befreienden Gesellschaften weiterhin zu kontrollieren, wird nicht besprochen; die Rolle des Globalen Südens und der Entwicklungshilfe während der Blockkonfrontation des kalten Krieges wird nur selten thematisiert. Wenn Globalisierung und internationale Zusammenarbeit auftauchen, dann wird auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und die Entstehung der Bretton Woods-Institutionen verwiesen.¹²¹ Die Gegenwart mit ihren internationalen Institutionen und Mechanismen der Entwicklungspolitik erscheint dadurch als natürlich gegeben und nicht interessengeleitet. Zudem wird eine klare Abgrenzung zwischen Entwicklungsära und Kolonial-

zeit vorgenommen. Dies hat den Effekt, die Verwobenheit der beiden historischen Epochen auszublenden und Entwicklungspolitik als eine philanthropische Unternehmung in gutes Licht zu rücken. Allerdings ist mittlerweile in der Wissenschaft relativ unstrittig, dass bereits während der Kolonialzeit Formen von Entwicklungspolitik verfolgt wurden.¹²² Die kolonisierten Gesellschaften im Rahmen einer Zivilisierungsmission zu ‚entwickeln‘, war zentraler Teil der Kolonialpolitik.

Zudem ist wiederholt auf die Kontinuitäten zwischen Kolonialzeit und anschließender Entwicklungspolitik hingewiesen worden – in Bezug auf Personal, Institutionen, politisch-ökonomischer Abhängigkeit und Diskurse.¹²³ Es so darzustellen, als seien Globaler Norden und Globaler Süden erst durch Entwicklungspolitik in Kontakt gekommen, hat auch den Effekt zu suggerieren, dass die ‚Entwicklung‘ des Globalen Nordens und Verarmung des Globalen Südens nichts mit kolonialer Eroberung, Sklaverei, Ausbeutung und dauerhafter weltwirtschaftlicher, militärischer, politischer und kultureller Unterordnung der kolonisierten Gebiete zu tun habe. Das Ausblenden der Kolonialgeschichte und dessen Auswirkungen für die Gegenwart sind unabdingbar, „wenn Europas Selbstbild als hilfespensend Erfolg haben soll“¹²⁴.

BEILÄUFIGE UND PUNKTUELLE ERWÄHNUNG VON KOLONIALISMUS

Einige Materialien setzen zwar zur Zeit des Kolonialismus an, beschreiben diesen aber verharmlosend, wie folgendes Beispiel zeigt: „Da Ko-

*lumbus bei seiner Landung in Mittelamerika 1502 wenig Interesse am Kakao gezeigt hatte, blieb es Hernando Cortez vorbehalten, nach der Eroberung des Aztekenreiches bei seiner Rückkehr nach Europa den ersten Kakao mitzubringen.*¹²⁵ In dem in diesem Zitat berührten Themenbereich – (Fairer) Handel bzw. globale Produktionsprozesse und Konsum – wird Kolonialismus ansonsten kaum benannt. Klassische koloniale Handelsprodukte wie Kakao, Zucker, Kaffee, Tee, Bananen etc. werden nicht in den Kontext von Kolonialismus gerückt und dieser als strukturgebendes Moment in der globalen Ernährungspolitik somit entnannt. Dabei wurde der Agrarkapitalismus im 19. Jahrhundert erst im Zuge der Kolonialisierung auf die gesamte Erde ausgeweitet und somit der Beginn eines auch heute noch währenden westlich dominierten globalen Ernährungsregimes eingeläutet.¹²⁶ Die vorherigen gesellschaftlichen Organisationsprinzipien in Bezug auf Ernährung wurden weitestgehend gewaltsam zerstört, Monokulturen für den Export angelegt und die Nahrungsmittelproduktion an den Bedürfnissen europäischer Konsument_innen ausgerichtet. Subsistenzsicherung für die kolonialisierten Bevölkerungen bedeutete fortan nicht nur auf immer kleineren Flächen arbeitsintensiv möglichst viel für eine wachsende Bevölkerung zu erwirtschaften, sondern zusätzlich Arbeitsausfälle aufgrund von (Zwangs-)Arbeiten auf europäischen Plantagen ausgleichen zu müssen.¹²⁷ All dies bleibt beispielsweise in den Analysen und Lösungsvorschlägen zum Thema Hunger unerwähnt.

Wenn Kolonialismus thematisiert wird, dann i.d.R. in Bezug auf Afrika: Wenn man „*Afrika verstehen lernen*“¹²⁸ wolle, solle auch das Thema koloniales Erbe berührt werden. Wenn es allerdings darum geht, Deutschland oder Europa verstehen zu lernen, scheint ein Verständnis von deren kolonialer Verwicklung nicht als Voraussetzung angesehen zu werden. Das bedeutet, dass Kolonialismus als nicht konstitutiv für ‚Unsere‘ Geschichte und Gegenwart thematisiert wird. Auch bezogen auf Asien, die Amerikas, den Pazifik und Australien sind uns im gesichteten Material keine Thematisierungen von Kolonialismus begegnet.

RECHTFERTIGUNG VON KOLONIALAGGRESSION

Folgendes Zitat aus dem eben genannten Materialheft ist exemplarisch für die Strategie, den europäischen Kolonialismus zu rechtfertigen: *„Tetzlaff und Jakobeit versuchen in ihrem jüngsten Buch ‚Das nachkoloniale Afrika‘ [...] eine redliche Bewertung dieser Epoche. Danach stehen neben unstrittigen kolonialen Grausamkeiten, gesellschaftliche Zerstörungen, wirtschaftlichen Strukturveränderungen und mentalen Traumatisierungen auch Veränderungen, ohne die jegliche Entwicklung ausgeschlossen wäre, etwa der Aufbau von Schul- und Gesundheitssystemen, Infrastrukturen und das Eindringen des ‚europäischen Geistes‘. Zusammengefasst: Der Kolonialismus in Afrika war zwar nur eine kurze Epoche, aber von ‚großer strukturbildender Wirkung‘ [...]“*¹²⁹ Hier wird das kolonial-rassistische Argument angeführt, dass Afrikaner_innen ohne die Europäer_innen weder Bildung noch Gesundheitssysteme noch irgendeine Form der Infrastruktur hätten; das Afrika demnach vor der Kolonisierung ein leerer, geschichtsloser Kontinent war, der weder Geist und Wissen noch Entwicklung gehabt habe. Hierdurch wird der Kolonialismus im Nachhinein gerechtfertigt. Nach Chimamanda Ngozi Adichie ist diese Erzählweise spezifisch für die europäische Kolonialerzählung, die sich selbst Legitimation ausspricht: *„die Geschichte, die sich Europa über seine koloniale Vergangenheit erzählt [...] ist eine Geschichte die mehr oder weniger sagt: Ja, Kolonialismus hat es gegeben, ABER... Und was auch immer hinter dem ABER kommt, ist der Fokus der Geschichte.“*¹³⁰ Das Abwägen von Positivem und Negativem aus europäischer Perspektive ist nicht nur grausam, sondern hat auch etwas von einer simplifizierenden Einnahmen-Ausgaben-Rechnung: *„Ja, es gab Massaker, aber es sind Straßen gebaut worden. Ja, es gab eine Ausbeutung von Ressourcen, aber Schienen wurden gebaut.“*¹³¹ Dabei wird allerdings vertuscht, *„dass tatsächlich die meiste Infrastruktur dafür ausgelegt war, den Abtransport von Ressourcen so schnell und effektiv wie möglich zu gestalten.“*¹³² Nicht zu vergessen ist in dieser Haushaltsrechnung, dass unter Ausgaben Mord, Versklavung, Folter, Vergewaltigung, Ausbeutung und allumfassende Entmenschlichung verbucht werden müssen.

RÜCKWEISUNG VON VERANTWORTUNG

Neben der „ja, er war schlimm ... ABER“-Rhetorik ist eine weitere Strategie der Bagatellisierung von Kolonialismus, dessen Wirkmacht herunterzuspielen und somit die Verantwortung von ‚Uns‘ zu weisen. Hierbei wird oftmals thematisiert, dass ‚Wir‘ als ehemalige Kolonisator_innen nicht für die heutigen Probleme Afrikas (Asien, Süd- und Mittelamerika, Nordamerika, Australien und Neuseeland werden hierbei gar nicht erst thematisiert) verantwortlich gemacht werden können: „[D]ie afrooptimistischen Analysen scheitern meist schon in kürzerer Zeit an den Realitäten. Manche versuchen, ein positives Afrikabild zu retten, in dem alle negativen Entwicklungen Afrikas zur Folge des Kolonialismus oder neokolonialer Ausbeutung erklärt werden.“¹³³ Dieses Verständnis von Kolonialismus bzw. Neokolonialismus negiert deren Komplexität als Zusammenspiel von Kapitalismus, Rassismus und der Dominanz eurozentrischer Vorstellungen von Moderne und Entwicklung. Das im Material wiederholt ins Feld geführte Argument, dass Afrikaner_innen „Verantwortung für ihre Zukunft nicht an andere [...] delegieren“¹³⁴ sollten und für korrupte Regierungseliten, HIV/Aids, Warlords und Kriege etc. selbst verantwortlich seien, inszeniert Afrikaner_innen als passiv und lethargisch und ‚Uns‘ als selbstlos Gebende, die zudem objektiv erkennen können, was ‚Wir‘ mit unserer Selbstlosigkeit bei den ‚Anderen‘ anrichten. Kolonialismus als nur einen Einflussfaktor unter vielen zu benennen¹³⁵, verkennt den strukturgebenden Charakter der über 500 Jahre währenden europäischen Kolonialaggression im Globalen Süden. Diesen anzuerkennen, hieße beispielsweise gegenwärtige ökonomische und kulturelle Ausbeutungsverhältnisse, Süd-Nord-Migration und Entwicklungspolitik als unabdingbar mit Kolonialismus verquickt ernst zu nehmen und auch so zu vermitteln.

VERHARMLOSUNG VON GEWALT

Die letzte in der Untersuchung des Methodenmaterials ersichtliche Strategie, mit dem Thema Kolonialismus umzugehen, ist, gewaltsame historische Prozesse zu verniedlichen bzw. gänzlich abzuerkennen. Folgende Beschreibung einer Übung für Schüler_innen legt dies an-

schaulich dar: „Die Aufgabe der Kleingruppen ist es nun, sich anhand von Kartenmaterial für ein (afrikanisches) Land zu entscheiden, dass sie ‚kolonisieren‘ möchten. Die Entscheidung der Gruppen und die gewählte Strategie zur ‚Kolonisierung‘ werden anschließend vorgestellt und durch die Nachbereitung zum Rollenspiel in einen aktuellen Zusammenhang gebracht. Den Abschluss und dritten Teil bildet eine Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Aspekt von Kolonialismus im Rahmen einer Aktionsplanung.“¹³⁶ Hier soll tatsächlich eine Gewalt- und Terrorherrschaft spielerisch nachgeahmt werden. Anders formuliert: Schüler_innen sollen sich entscheiden, welches (afrikanische) Land sie unterwerfen, welche Menschen sie ermorden, versklaven, foltern, entmenschlichen, vergewaltigen und ausbeuten wollen. Kolonialismus wird als etwas Normales dargestellt, das die Schüler_innen in der Rolle der Unterwerfenden noch einmal nachspielen können. Anstatt also nachzuempfinden, welches Unrecht passiert ist und ggf. die Positionen von antikolonialen Widerstandskämpfer_innen in Europa und den kolonisierten Gebieten nachzuvollziehen, wird Kolonisierung wie eine legitime Politikform dargestellt, bei der es lediglich um Strategiefragen gehe.

WESSEN GESCHICHTE WIRD ERZÄHLT?

Eine vorherrschende Erzählstrategie in den Materialien ist es, nicht zu benennen, auf wessen Geschichtsschreibung sich bezogen wird. Stattdessen wird eine dominante westliche Geschichtsschreibung als einzige Perspektive auf die Welt und globale Zusammenhänge weitervermittelt, ohne sie als *eine* neben weiteren Erzählweisen zu kennzeichnen. Das hat den Effekt, dass implizit der Eindruck erweckt wird, Geschichte sei ein natürlich verlaufender Prozess, der zudem objektiv beschrieben werden könne. *Wie* Geschichte von *wem* erzählt wird und *wessen Perspektiven* darin vertreten sind, ist politisch nicht zuletzt deswegen schwer umkämpft, da dies Effekte auf gegenwärtige Herrschaftsstrukturen und sich daraus ableitende Rechte haben würde.



WIE WERDEN
SUBJEKTE
KONSTRUIERT
?

WIE WERDEN SUBJEKTE KONSTRUIERT?

WER SPRICHT?

Ein Leitmotiv, das sich durch die gesamten Materialien zieht, ist die Tatsache, dass Menschen aus dem Globalen Süden nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit haben, für sich selbst zu sprechen. Stellvertretend wird für den Globalen Süden gesprochen: durch die Herausgeber_innen der Materialien, die durchführenden Referent_innen und – angeregt durch die ausgewählte Methodik – häufig auch durch die Teilnehmenden. Damit werden die Menschen und Gesellschaften des Globalen Südens nicht nur zum Objekt gemacht. Indem immer aus der dominanten Perspektive gesprochen wird, ist die Gefahr zudem sehr hoch, dass eurozentrische Wissenstraditionen weitertradiert werden.

ORGANISATIONEN

Eine große Anzahl von deutschen staatlichen Institutionen und NRO publiziert Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Obwohl auch eine Vielzahl gemeinsamer Publikationen herausgegeben werden, ist es auffällig, dass Kooperationen mit Organisationen aus dem Globalen Süden fast gänzlich fehlen. Partnerorganisationen kommen, wenn überhaupt, nur durch ausgewählte Zitate zu Wort, sind aber offenbar nicht institutionell in die Methodenentwicklung eingebunden. Auch jenseits einer Nichtbeteiligung von Partnerorganisationen haben

Menschen aus dem Globalen Süden im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildung keine Möglichkeit, für sich selbst zu sprechen, ihre eigenen Geschichten zu erzählen und mit zu bestimmen, in welchem thematischen Kontext sie verortet werden. Auffällig ist stattdessen, dass sie alle durchweg entweder im EZ-Kontext angesiedelt sind und dabei meist als Hilfesuchende auftauchen oder als Repräsentant_innen einer ‚Anderen‘ Kultur dienen. Die Herausgeber_innen bedienen damit nicht nur eurozentrische Wissenstraditionen, die den Globalen Süden als hilfsbedürftig oder exotisch definieren, sondern erhalten auch die koloniale Machtstrategie des Sprechens für ‚Andere‘ aufrecht.¹³⁷ Gleichzeitig gelingt es ihnen durch Titel wie *„Wie die weltweite Armut besiegt werden könnte“*¹³⁸ oder *„Du kannst was ändern! Komm schon! Wie die Armut bis zum Jahr 2015 überall in der Welt besiegt werden kann“*¹³⁹ ihre Sprecher_innenposition zu nutzen, um zu suggerieren, dass sie Lösungskompetenzen für globale Probleme besitzen und an Teilnehmende weitergeben können.

Soweit wir das aus den Impressen und Autor_innenangaben der Materialien entnehmen konnten, fehlt sowohl beim Verfassen des Orientierungsrahmens als auch in der Methodenentwicklung eine strukturelle Einbindung von People of Color. Namen und Fotos können zwar nur Hinweise geben und keine Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Positionierung der Autor_innen in Bezug auf Rassismus geben. Allerdings deckt sich der Eindruck, den wir aus dem Material erschließen

konnten, mit jahrelanger Erfahrung in Inhouse-Workshops, Multiplikator_innen-Fortbildungen sowie Organisationsberatungen im Feld der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Die sogenannte interkulturelle Öffnung ist in der entwicklungspolitischen NRO-Szene noch sehr am Anfang. Daher gehen wir von der Situation aus, dass fast durchgehend Weiße deutsche Mitarbeitende die Methoden entwickeln, Materialien herausgeben und Qualitätskriterien und Standards erarbeiten. Kooperationen mit migrantisch-diasporischen Organisationen beobachten wir ebenso selten wie die Festanstellung von Bildungsreferent_innen of Color für die Materialentwicklung. Eine dezidierte Analyse dazu ist uns bisher nicht bekannt, wäre aber ein nächster wichtiger Schritt, um institutionelle Rahmenbedingungen von entwicklungspolitischer Materialentwicklung zu erforschen.

REFERENT_INNEN

Da es keine festen Ausbildungsgänge für entwicklungspolitische Bildungsarbeit gibt, sind viele Referent_innen Quereinsteiger_innen, nicht selten ohne pädagogische Qualifikationen oder inhaltlich einschlägigen Background. Die Tatsache, sich engagieren zu wollen und/oder im Ausland gewesen zu sein, reicht in Kombination mit kurzen Methodentrainings oft als Zugangsvoraussetzung aus, Bildungsangebote durchführen zu können. Das Arbeitsfeld ist unserer Beobachtung nach zudem sehr stark von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft geprägt, während Referent_innen of Color zahlenmäßig deutlich weniger vertreten sind. Wenn wir die Frage „Wer spricht?“ aber nicht nur rein quantitativ betrachten, sondern in die Analyse mit einbeziehen, wer über welche Themen sprechen kann, spitzt sich die Diskrepanz sogar noch zu. Während Rückkehrer_innen entwicklungspolitischer Entsendeprogramme als „globale ‚Ressource‘“ verstanden werden, die über Fähigkeiten verfügen, „die für ‚Globales Lernen‘ als pädagogische Antwort auf Globalisierung wesentlich sind“¹⁴⁰, knüpfen „Menschen aus anderen Kontinenten in der Schule [...] in ihren Veranstaltungen an Alltagserfahrungen der Schüler an, vermitteln Wissen über ihre Heimatländer, zeigen den Umgang mit Alltagsgegenständen, gehen

auf Ernährungsgewohnheiten im Vergleich zu Deutschland ein, bringen Musik und Tanz nahe.“¹⁴¹ (Weiße) deutsche Referent_innen seien also in der Lage, über alle Themen und alle Länder zu sprechen, während Referent_innen aus dem Globalen Süden strukturell darauf reduziert werden, möglichst authentisch über ihre „Heimatländer“ zu referieren. Anzumerken ist hier außerdem, dass in diesem Material wie in weiteren auch, Bilder von Weißen Referent_innen mit Namen untertitelt werden, Referent_innen of Color hingegen anonym bleiben. Sie werden mit allgemeinen Bildunterschriften wie beispielsweise „Mit Gästen aus fernen Ländern lernen Schulkinder anschaulich: Wir sitzen alle im selben Boot“¹⁴² versehen. Dadurch werden Weiße Menschen individualisiert, People of Color hingegen zu Stellvertreter_innen eines Kollektivs gemacht. [↗ Kultur: Globaler Süden als einziger Kulturraum]

TEILNEHMENDE

Interessanterweise bleibt das Grundmuster, dass Menschen aus dem Globalen Norden für den Globalen Süden sprechen, nicht auf die Ebene der Lehrenden beschränkt. Stattdessen sollen sich auch die Lernenden in die gleiche Haltung begeben. Die Methodik hinter vielen Materialien ähnelt sich da insofern, dass Teilnehmende sich in einzelne Menschen oder Gruppen hineinversetzen sollen, um für sie zu sprechen, ihre Geschichte weiterzuerzählen oder Lösungen für ihr Leben zu finden. Nach einer Fantasiereise zu Raquel, einer Jugendlichen in Costa Rica, deren Lebensumstände als defizitär beschrieben werden, sollen die Teilnehmenden folgende Aufgabe bearbeiten: „Abends im Bett liegt Raquel noch lange wach, sie kann nicht einschlafen. Draußen lärmen noch ein paar Betrunkene. Irgendwo singen und lachen Nachbarn. Neben ihr schlafen ihre fünf Geschwister. Was denkt Raquel wohl? Schreibt einen Satz, einen Gedanken oder eine Bitte auf, die Raquel vielleicht hat, bevor sie einschläft.“¹⁴³ Ergänzend gibt es eine zweite Aufgabe: „Schreibt die Geschichte von Raquel für die nächsten Jahre weiter. Positiv, aber realistisch – ohne falsche Träume. Tauscht eure Texte aus und macht daraus eine Geschichte.“¹⁴⁴ Anzumerken ist hier, dass zusätzlich die Vorgabe gemacht wird, dass die Geschichte positiv wei-

tergehen soll, denn Raquel trifft im Laufe der Fantasiereise auf ein EZ-gefördertes Fußballprojekt, durch das sie neuen Lebensmut schöpft. In einem anderen Beispiel zum Thema Wasserversorgung wird nach einem kurzen Text der Herausgeberorganisation die Aufgabe gestellt: „Schlagt drei realistische Möglichkeiten vor, wie eine gute Wasserversorgung in den Ländern des Südens erreicht werden könnte. Vorschlag 1:..., Vorschlag 2:... Vorschlag 3...“¹⁴⁵ Zum Subjektsein gehört neben der Sprecher_innenposition auch das Gefühl, aktiv zu sein und Handlungsspielräume und Lösungskompetenzen zu besitzen. Schon Schüler_innen wird ein Setting vorgegeben, in dem sie lernen, dass es selbstverständlich ist, dass sie nicht nur Lösungen für sich selbst, sondern auch für ‚Andere‘ generieren, sogar für zwei Drittel der Welt. Die Auswahl solch einer Methodik läuft Gefahr, Überlegenheitsgefühlen und Allmachtsfantasien der Teilnehmenden gegenüber Menschen aus dem Globalen Süden Vorschub zu leisten.

STIMMEN AUS DEM GLOBALEN SÜDEN IN DEN MATERIALIEN

Es ist zu beobachten, dass die postkoloniale Kritik, dass Menschen nicht für sich selbst sprechen können, Wiederhall in den Materialien gefunden hat. So gibt es eine Vielzahl an Übungen, in denen Stimmen aus dem Süden vorkommen. Sie sollen Authentizität und Wahrheit vermitteln und Perspektivwechsel ermöglichen, um multiperspektivisch arbeiten zu können. Auffällig ist jedoch, dass Menschen aus dem Globalen Süden in den meisten Fällen nicht durch eigene Zitate, sondern durch von den Herausgeber_innen der Materialien verfasste Geschichten und Beschreibungen zu Wort kommen. Quellenangaben fehlen dabei fast durchgehend. Stattdessen ist anzunehmen, dass die meisten Lebensgeschichten, die in personalisierter Form in den Materialien auftauchen, entweder erfunden oder zumindest durch zweite oder dritte Hand weitergegeben worden sind. So wurde beispielsweise den Autor_innen des Artikels „Rassistischer Fußabdruck“¹⁴⁶ auf Nachfrage schriftlich mitgeteilt, dass der unter der Überschrift „Bleibt zu Hause“¹⁴⁷ in mehreren Materialsammlungen verwendete Brief ei-

ner namenlosen Person aus dem Globalen Süden an zukünftige weltwärts-Freiwillige fiktiv ist. Problematisch an diesem Beispiel ist, dass nicht nur eine kritische Stimme aus dem Süden mit eurozentrischen Stereotypen (z.B. der Globale Süden wird als dörflich und arm imaginiert, Menschen sind ohne „Hochschulreife“, zudem werden Hauptsätze und eine sehr simplifizierte Sprache verwendet) angereichert wurde, sondern in der Aufgabenstellung gleichzeitig eine Bewertung stattfindet, indem gefragt wird: „Wie empfindet ihr diesen provokatorischen Text?“¹⁴⁸ Wir beobachten, dass die Strategie, Stimmen aus dem Süden zu zitieren, um sie im Anschluss entweder selbst zu widerlegen oder Teilnehmende dazu aufzufordern, Gegenargumente aufzuführen, in den Materialien wiederholt auftaucht. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass Menschen aus dem Globalen Süden nur mit Zitaten zu Wort kommen, die innerhalb des dominanten Entwicklungsdiskurses Sinn machen bzw. bereits bestehende Bilder bestätigen und verfestigen. Hito Steyerl merkt hierzu an, dass „was wir für ihr ‚Für-sich-selbst-Sprechen‘ halten, [...] in Wirklichkeit nur die Lippensynchronisation der ‚Experten‘“¹⁴⁹ ist. In Anlehnung an Spivak besteht Steyerl zufolge die Aufgabe jedoch „nicht darin, das autistische ‚Für-sich-selbst-Sprechen‘ der einzelnen Subjekte zu verstärken, sondern vielmehr darin, ihr gemeinsames Schweigen zu hören.“¹⁵⁰

WER IST AKTIV UND WER IST PASSIV?

Ein Ergebnis der Materialanalyse ist also, dass Menschen aus dem Globalen Norden als Subjekte konstruiert und dargestellt werden, die nicht nur für sich selbst, sondern auch für ‚Andere‘ sprechen können. Darüber hinaus lässt sich die Tendenz beobachten, dass auch auf inhaltlicher Ebene eine Dichotomie zwischen aktivem Globalem Norden und passivem Globalem Süden hergestellt wird. Menschen aus dem Globalen Süden werden in der Regel passiv dargestellt, sie sind hilfsbedürftig und ihr Leben ist ohne Unterstützung von außen (meist aus dem Globalen Norden) elend, beschwerlich und trist. In den Fällen, in denen Aktivität vorkommt, sind sie lediglich im eigenen Umfeld aktiv: Ältere Kinder passen auf jüngere Geschwister auf, Frauen schleppen

Wasserkrüge oder verhandeln über Mikrokredite, um ihre kleine Landwirtschaft weiterzuführen. Über ihr näheres soziales Umfeld hinaus sind sie kaum aktiv oder helfend; falls sie sich engagieren, tun sie das für Menschen, die ihnen nahestehen. Menschen aus dem Globalen Süden kommen oftmals nur dann als aktive politische Subjekte vor, wenn es um Krieg oder Korruption geht. Hier werden sie aber als negativ – nämlich zerstörend und Entwicklung unterminierend – dargestellt.

Im Gegensatz dazu tauchen Menschen aus dem Globalen Norden durchgehend als Subjekte auf, die aktiv sind und sich weltweit für ‚Andere‘ engagieren.¹⁵¹ Neben Mitarbeitenden von entwicklungspolitischen Organisationen und Prominenten wie *„Claudia Schiffer im Einsatz gegen die Kindersterblichkeit“*¹⁵², gibt es eine Vielzahl von fiktiven Personen, die in Länder des Südens reisen und/oder sich für Menschen aus dem Globalen Süden engagieren. Der konstruierte Gegensatz zwischen aktiv und passiv wird dann besonders deutlich, wenn beide Welten aufeinander treffen. Der Junge Robinson beispielsweise ist eine Comicfigur aus Deutschland und zaubert sich in einer Materialreihe an fast zwei Dutzend verschiedene Orte, zum Beispiel nach Indien: *„Robinson landet in einer Teppichknüpferwerkstatt, in der Jungen in seinem Alter oder sogar noch jünger Tag und Nacht eingesperrt sind, um Teppiche zu produzieren.“*¹⁵³ Schon das Titelbild des Heftes macht klar, wessen Eindrücke und Wertungen hier im Mittelpunkt stehen: Robinson schaut lächelnd von oben durch den Webstuhl auf ein ängstlich blickendes indisches Kind herab. Während Robinson nicht nur die Möglichkeit hat, nach Indien zu reisen, dort Abenteuer zu erleben und nebenbei Kinderarbeiter_innen zu empowern, fügen sich die indischen Kinder in ihr Schicksal, werden vom Chef verprügelt und sehen eine Rettung von außen als einzige Chance. Dementsprechend ist Robinsons Fazit nach der Heimkehr: *„Jetzt mach [ich] was gegen die Kinderarbeit in Indien!“*¹⁵⁴

WELTRETTER_INNEN

Das eben genannte Material ermöglicht es Schüler_innen in Deutschland ebenfalls, sich mit Helfer_innen und Held_innen zu identifizieren. Dabei spielen Abenteuer, Spannung und Spaß eine große Rolle.

Auf inhaltlicher Ebene werden sie, teilweise sogar ganz explizit, als Weltretter_innen angesprochen und auf die für sie vorgesehene Rolle in der Welt vorbereitet:

„Sieben Milliarden Menschen suchen zum schnellstmöglichen Zeitpunkt einen Weltretter/eine Weltretterin. Aufgaben:

- *Überwindung der weltweiten Armut und des Hungers.*
- *Stopp des Klimawandels und der ökologischen Zerstörung.*
- *gerechtere Verteilung der Güter der Erde.*
- *Beendigung von Krieg und Gewalt.*

*Wir erwarten eine Persönlichkeit, die mit beiden Beinen fest auf der Erde steht, aber dennoch die Hoffnung und die Menschheit noch nicht aufgegeben hat. Teamfähigkeit und die Bereitschaft zur Kooperation mit allen Menschen guten Willens werden vorausgesetzt. Statt eines Gehaltes erhalten Sie die Gewissheit, etwas Sinnvolles in Ihrem Leben getan oder zumindest versucht zu haben. Die Menschheitsfamilie.“*¹⁵⁵ Auffällig ist, dass die Aktivität von Menschen des Globalen Nordens fast ausschließlich damit in Verbindung steht, Gutes zu tun. Falls an einzelnen Stellen auf die Mitverantwortung europäischer Politik oder Wirtschaft für Armut oder sogenannter Unterentwicklung eingegangen wird, bleiben die Berichte distanziert. Eine automatische Identifikation mit ihnen ist nicht in der Methodik angelegt.

Die Strategie Teilnehmende über den Umweg der Beschäftigung mit einem deprivilegierten Globalen Süden zu empowern, ist nicht nur in einzelnen Methodenbeispielen zu finden, sondern spiegelt sich auch in der Grundhaltung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit wider. Der Orientierungsrahmen benennt als siebte zu vermittelnde Kernkompetenz: *„Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen. Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.“*¹⁵⁶ Schüler_innen in Deutschland sollen in die Lage versetzt werden zu beurteilen, ob ihrer Meinung nach für ein bestimmtes Problem eher Hilfe zur Selbsthilfe,

Expert_innen-Unterstützung aus Deutschland oder gar ein militärischer Eingriff angemessen wäre. Hinter dieser Strategie, verbunden mit dem Kompetenz-Dreischritt ‚Erkennen – Bewerten – Handeln‘ steckt eine gewisse Allmachtsphantasie: Die imaginierte Zielgruppe hat potentiell die Fähigkeit, globale Prozesse nicht nur quasi objektiv zu bewerten, sondern auch noch im Sinne der Menschheit zu handeln.

WELTBÜRGER_INNEN

Im englischsprachigen Raum ist Global Citizen Education inzwischen ein zentrales Konzept der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Auch in Deutschland nimmt das Konzept des Weltbürgertums in den letzten Jahren v.a. in den theoretischen Grundlagen entwicklungspolitischer Bildung einen immer größeren Stellenwert ein: „*Globales Lernen (GL) soll und will Menschen befähigen, als verantwortliche Weltbürger zu leben.*“¹⁵⁷ Auch wenn diese Idee nicht so explizit gemacht wird wie diejenige der Weltretter_innen, ist damit doch etwas Ähnliches gemeint. Weltbürgerliche Verantwortung beinhaltet letztlich die folgenden beiden Schritte: Aneignung von Wissen über den Globalen Süden sowie das Recht und die Pflicht sich zu engagieren. Aktivität, Subjektstatus, Reisefreude und Abenteuerlust, für sich und auch für ‚Andere‘ sprechen zu können, sowie philanthropisch zu denken und zu handeln sind dabei zentrale Eigenschaften von Weltbürger_innen.

Wer allerdings Weltbürger_in sein kann, wird nicht explizit gesagt. Bei der Analyse der Materialien wird jedoch klar, dass damit weder die armen Einzelschicksale aus den Fantasiereisen noch die anonymen lachenden Kinder aus dem Layout der Methodenhefte gemeint sind. Global sein, das kann nur die Weiße, bürgerlich gebildete Zielgruppe der Bildungsmaterialien [↗ [Zielgruppe](#)]. Exemplarisch tauchen sie als Teilnehmende von Schulpartnerschaften, Freiwilligendiensten oder Entwicklungshilfeprogrammen auch direkt in den Materialien auf. Besonders seit der Existenz des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes *weltwärts* ist festzustellen, dass Schüler_innen immer häufiger durch Bildungsmaterialien mit der Aufforderung konfrontiert werden, selbst einen Freiwilligendienst zu leisten. Im Planspiel „*Ich*

will weltwärts gehen...“¹⁵⁸ erstellen Schüler_innen beispielsweise „*eine eigene Mappe mit den Bewerbungsunterlagen*“¹⁵⁹. Das Weltbürgerkonzept thematisiert unserer Beobachtung nach keine Privilegien wie z.B. die Möglichkeit, überhaupt reisen zu können oder strukturell in der Position zu sein, für ‚Andere‘ sprechen zu können. Stattdessen geht es darum, eine global privilegierte Position einzunehmen.

WIE WIRD ANDERSSEIN HERGESTELLT? WIE DAS EIGENE KONSTRUIERT?

Eine weitere zu beobachtende Tendenz ist, dass die Konstruktion von Differenzen eine wichtige Rolle spielt: Dies wird durch die Auswahl der Themen sowie die Art und Weise der Beschreibung sichtbar. Menschen und Gesellschaften werden zu großen Einheiten zusammengefasst und verallgemeinert. Indem der Globale Süden als unterentwickelt, traditionell, hilfsbedürftig, nicht nachhaltig lebend, krank und ungebildet beschrieben wird, wird er als kultureller sowie ökonomischer Gegenpol zum Globalen Norden konstruiert. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit macht dies allerdings nicht explizit, sondern konstruiert Identitäten durch den Prozess des Othering. [↗ [Theorie: Koloniale Differenzherstellung](#)] So werden Menschen aus dem Globalen Norden meist nicht explizit als reich, modern, entwickelt, moralisch integer, helfend, gebildet und normbestimmend dargestellt. In den Fällen, in denen das direkt angesprochen wird, verstecken sich diese Eigenschaften oft hinter Konzepten wie Weltbürgertum. In den meisten Materialien werden Identitäten allerdings auf eine Weise verhandelt, in der der Globale Süden als defizitär dargestellt und am Verhältnis der westlichen Norm abgewertet wird. Dadurch geschieht implizit eine Aufwertung des ‚Eigenen‘.

Die Übung „*Wie würdest du entscheiden?*“ dient zur Vorbereitung für sogenannte interkulturelle Konflikte, die laut Beschreibung unvermeidbar auftreten, „*wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen sich begegnen oder sogar noch miteinander arbeiten sollen*“¹⁶⁰. Zukünftige *weltwärts*-Freiwillige sollen Fragen beantworten, wie sie sich in bestimmten Konfliktsituationen verhalten würden. Fragen sind z.B.

„1. Ich bin bei einer Familie im Dorf zum Essen eingeladen und soll dort Affenfleisch essen, obwohl ich doch VegetarierIn bin. (...)“

4. Ein Mann aus dem Dorf will sich schon wieder den Projektjeep ausleihen, um angeblich eine todkranke Tante zu besuchen. Das ist aber ganz offensichtlich gelogen, wie ich erfahren habe.

5. Ich erlebe wie in der Nachbarschaft zwei Jungen heftig von ihrem Vater geprügelt werden, weil sie wohl etwas kaputt gemacht haben.

6. Die Frauen in unserem Projekt stricken Tag und Nacht Mützen und Schals, die sie auch selber auf dem Markt verkaufen. Das gesamte Geld liefern sie am Ende bei ihren Männern ab, die davon Alkohol kaufen. (...)“

8. Der Sohn des Bürgermeisters lädt mich ein, ihn spät am Abend zu besuchen. Ich habe das Gefühl, dass er sexuelle Interessen dabei verfolgt.“¹⁶¹

In anderen Fragen sind die Menschen, denen die Freiwilligen begegnen, unpünktlich, wahren die Privatsphäre nicht, sind frauenverachtend und korrupt. Die weltwärts-Freiwilligen, und damit auch ein imaginiertes Deutschland, werden dabei automatisch mit dem Gegenteil assoziiert. Die polare Gegenüberstellung betont allerdings nicht lediglich eine Differenz, sondern impliziert ein Besser-Schlechter bzw. ein Richtig-Falsch. Die Übung durchzieht – z.T. explizit formuliert –, dass sich die zukünftigen Freiwilligen darauf vorbereiten müssen, in Bezug auf ihre ‚westlichen‘ Werte und Standards Abstriche machen zu müssen. Indem der Globale Süden als defizitär dargestellt wird, wird die moralische Überlegenheit von Menschen aus dem Globalen Norden zum Lerninhalt. Die Auswahl der Beispiele, ganz dahingestellt, ob sie von ehemaligen Freiwilligen in Einzelfällen so erlebt worden sind, sagt Edward Said zufolge damit mehr über das Weltbild der Herausgeber_innen aus als über den Globalen Süden selbst. [↗ **Theorie: Said**]

WIE WIRD GENDER THEMATISIERT?

Innerhalb der Fülle an Themen, durch die der Globale Süden als defizitär dargestellt wird, fällt aus einer machtkritischen Perspektive besonders die Art und Weise auf, wie Geschlechterverhältnisse thematisiert werden. Auffällig ist zunächst, dass Männer aus dem Globalen Süden fast nie als zentrale Figuren in den Materialien auftauchen. Frauen hingegen kommen nicht nur oft in den Materialien vor, es gibt sogar eine ganze Reihe von Materialien, die explizit Frauen und Mädchen im Globalen Süden zum Thema machen.¹⁶² Dabei gibt es drei zentrale Erzählweisen: Der ersten zufolge werden Frauen aus dem Globalen Süden durch Männer aus dem Globalen Süden diskriminiert oder unterdrückt. So wird in oben zitierter Übung beispielsweise beschrieben, dass die Frauen aus dem Projekt „*abends nicht mehr aus dem Haus [dürfen] und sogar eingeschlossen*“¹⁶³ werden.

Die zweite Erzählweise legt nahe, dass Frauen von ihren Männern und Kinder von ihren Vätern alleine gelassen werden. So erzählen Francisco, Raquel und viele andere Kinder ähnliche Geschichten: „*Seit mein Vater die Familie verlassen hat...*“¹⁶⁴; „*Eines Tages war mein Vater plötzlich verschwunden. Seitdem habe ich ihn nicht mehr gesehen.*“¹⁶⁵ Die Hausarbeit und die Verantwortung, die Familie durchzubringen, bleiben dann meist an der Mutter und der ältesten Tochter hängen. Männer werden quasi aus den Materialien herausgeschrieben bzw. kommen nur wie in der oben zitierten Übung „*Wie würdest du entscheiden?*“ als gewalttätige, sexuell übergriffige, Frauen einsperrende Alkoholiker vor.

Gerade deshalb werden in einer dritten Erzählweise Frauen im Globalen Süden als zentrale Hoffnungsträger_innen für eine positive Entwicklung ihrer Länder dargestellt. Sie arbeiten hart, sowohl für die Familie als auch für den Reichtum und Fortschritt ihres Landes [↗ ‚**Entwicklung**‘ als unilinearer Prozess]. Damit werden sie nicht nur zu Heilsbringerinnen von Entwicklung, sondern zu den wahren kapitalistischen Subjekten, die es zu unterstützen gilt. Schon junge Mädchen werden als sehr fleißig beschrieben. Folgende Geschichte wird sehr verallgemeinernd und stereotyp erzählt, obwohl auf derselben Seite Afrikas Vielfalt hervorgehoben wird:

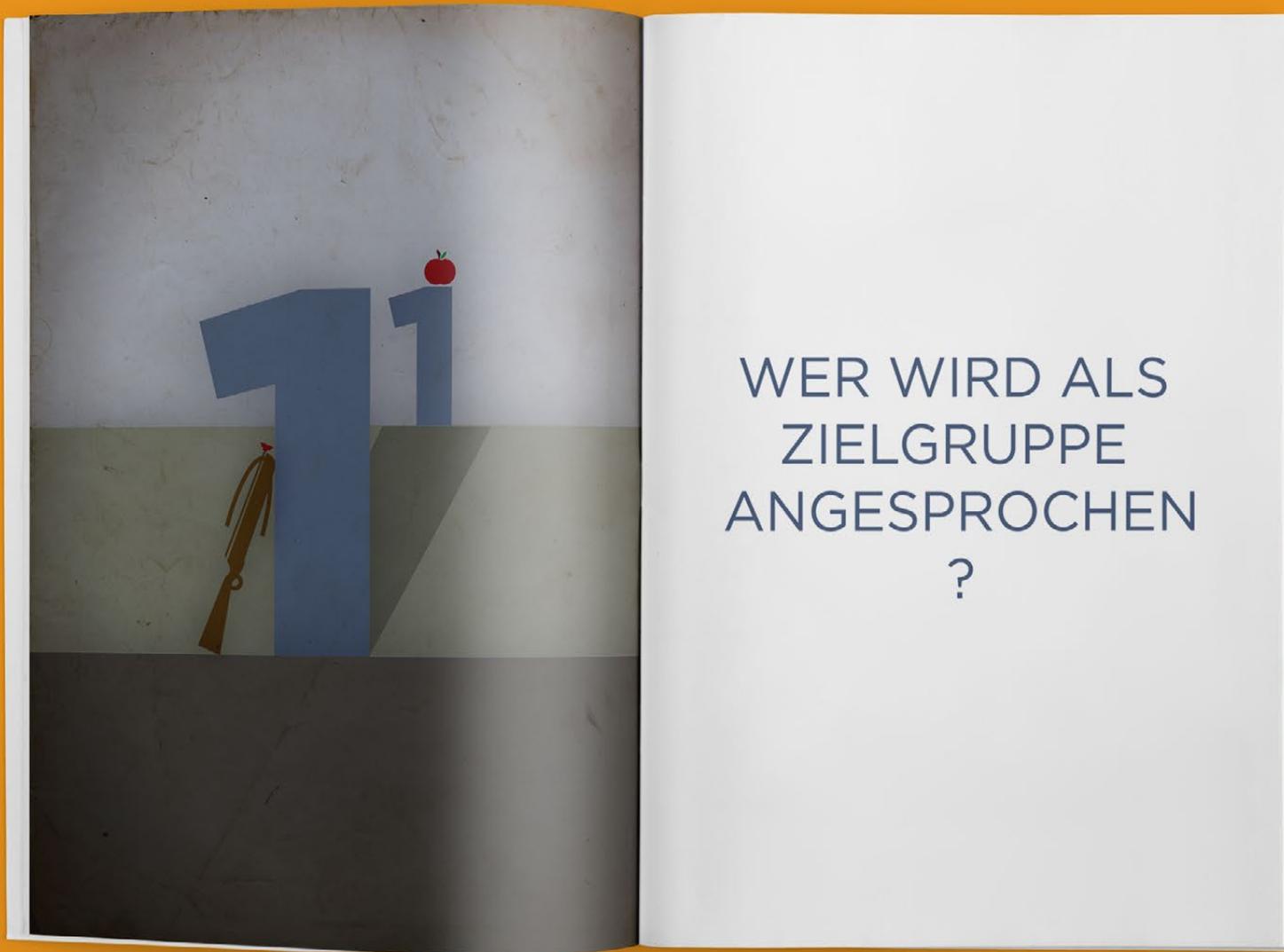
„Wie leben Mädchen und Frauen in Afrika?

*Afrikanische Familien übertragen ihren Töchtern schon früh verantwortungsvolle Aufgaben. Junge Mädchen kümmern sich um ihre Geschwister, gehen weite Wege zum Wasserholen, sammeln Brennholz und kochen für die Familie. So auch die siebenjährige Janeba aus Kampala, der Hauptstadt Ugandas. [...] Als Älteste trägt sie unter den Geschwistern die größte Verantwortung für die Familie. Janeba hilft ihrer Mutter im Haushalt, wenn diese sich um die Geschwister kümmert, und kann daher nicht in die Schule gehen. [...] In Uganda wird das Mittagessen auf der Feuerstelle gekocht. Das Sammeln von Brennmaterial ist eine aufwändige Arbeit, bei der die Töchter ihre Mütter unterstützen. [...] Danach läuft Janeba mit ihrer Mutter zu der Wasserpumpe im Nachbardorf, einen Kilometer Fußmarsch entfernt. Das Wasser transportieren sie in Eimern auf dem Kopf. [...] Janebas Aufgabe im Garten ist es, Unkraut zu jäten, zu gießen, zu säen und Vögel zu verscheuchen.“¹⁶⁶ Janeba wird hier in einer stereotypen Afrika-Erzählung zu einer Protagonistin gemacht, die zwar immer noch in ‚Unterentwicklung‘ lebt, ohne die die Familie aber nicht überleben würde. Wir beobachten den Trend, dass Mädchen und Frauen stark und empowert, und nicht nur als Opfer dargestellt werden. Allerdings ist auffällig, dass, trotz des empowernden Grundansatzes, Frauen in den Materialien meist auf häusliche Tätigkeiten reduziert werden. So sollen beispielsweise in einer Übung mit Gegenständen *„aus der Kultur des Gastlandes [...] Haushaltsgegenstände, Feldprodukte und Kunsthandwerk [mitgebracht werden], wenn die Arbeit der Frauen Thema sein soll.“*¹⁶⁷ In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise wichtig, darauf zu verweisen, dass Geschlechterverhältnisse nicht einfach sind, sondern gesellschaftlich hergestellt, historisch gewachsen und immer umkämpft. So hat u.a. Ifi Amadiume gezeigt, wie durch die Einführung eines ‚westlichen‘ Erziehungssystems und des Christentums durch europäische Kolonisator_innen eine ehemals wenig strikte soziale und politische Trennung zwischen Männern und Frauen dichotomisiert und zugunsten der Männer hierarchisiert wurde.¹⁶⁸*

Alle drei die Materialien durchziehenden Erzählweisen lassen sich zu einem Gesamtbild zusammenführen: Geschlechtergerechtigkeit

ist im Globalen Süden noch nicht so weit fortgeschritten wie bei ‚Uns‘ und die Gesellschaften sind nicht emanzipiert. Die Unterdrückung der Frauen im Globalen Süden ist entwicklungshemmend. Daher müssen sie durch Unterstützung der Entwicklungszusammenarbeit empowert werden. Durch diese Strategie wird der Globale Süden nicht nur an der Norm des Globalen Nordens gemessen und abgewertet, sondern gleichzeitig die Notwendigkeit von westlicher Intervention und Einmischung bestätigt.

Damit folgen die Materialien entwicklungspolitischer Bildungsarbeit einer Strategie, die die postkoloniale Theoretikerin Spivak als *„Weiße Männer retten Frauen of Color vor Männern of Color“*¹⁶⁹ benennt. Dies ist eine gängige Strategie, Herrschaft zu rechtfertigen, die auch in aktuellen politischen Diskussionen auftaucht, beispielsweise wenn Politiker wie Edmund Stoiber muslimische Frauen vor dem Kopftuch oder George W. Bush afghanische Frauen vor den Taliban retten will. Es geht uns nicht darum, Unterdrückung und Diskriminierung von Frauen gut zu heißen oder zu entpolitisieren. Die Art und Weise allerdings, wie der Diskurs in den Bildungsmaterialien geführt wird, erfüllt, unserer Beobachtung nach, einen anderen Zweck. Die Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit im Globalen Süden dient dazu, den Globalen Norden als emanzipiert, modern und entwickelt darzustellen. Damit wird gleichzeitig geleugnet, dass die deutsche Gesellschaft noch weit von einer Geschlechtergerechtigkeit entfernt ist. Es wird suggeriert, dass es in Deutschland aktuell keine anti-sexistischen Kämpfe mehr gibt. Stattdessen wird das Problem innerhalb Deutschlands stark verkürzt dargestellt, um im Verhältnis zum Globalen Süden als fortschrittlich und emanzipiert gelten zu können: *„Fehlende Geschlechtergerechtigkeit heißt in Deutschland beispielsweise, dass Frauen für einen vergleichbaren Beruf ein geringeres Einkommen erhalten als Männer oder aber einige Tätigkeiten gesellschaftlich eher als ‚klassische Männer- oder Frauentätigkeiten‘ eingestuft werden. In Afrika betreffen ungerechte Geschlechterstrukturen jedoch alle Bereiche des Lebens.“*¹⁷⁰ Sexismus wird in Bezug auf Deutschland also nicht als ein gesamtgesellschaftliches Problem betrachtet. Existierende ungleiche Machtverhältnisse werden so schön gefärbt.



WER WIRD ALS
ZIELGRUPPE
ANGESPROCHEN
?

WER WIRD ALS ZIELGRUPPE ANGESPROCHEN?

Der Frage nachzugehen, an welche Zielgruppe sich Bildungsangebote richten, ist zentral für eine postkoloniale, machtkritische Analyse: Zum einen wird dadurch ersichtlich, wen Autor_innen beim Verfassen der Materialien vor Augen hatten, wer ihrer Meinung nach Wissen und Kompetenzen erwerben sowie Handlungsmöglichkeiten erlernen sollte. Es geht hier also um die Frage, ob und wie eher marginalisierte Menschen gefördert werden, um so ungleichen Machtverhältnissen entgegen zu wirken oder aber das Gegenteil geschieht. Zum anderen wird durch die Analyse der angesprochenen Zielgruppe auch deutlich, wer als ‚anders‘ konstruiert wird, was von den Macher_innen als das ‚Eigene‘ wahrgenommen wird und somit auch welches Deutschlandbild den Materialien zugrunde liegt.

DEUTSCHSEIN WIRD ALS WEISS VORAUSGESETZT

In vielen Übungen ist offensichtlich, dass wie selbstverständlich Weiße Menschen als primäre Zielgruppe gelten: *„Menschen mit anderer Hautfarbe als der eigenen – meist hellen Farbe – in der Schule zu sehen, das ist, trotz des hohen Ausländeranteils an der deutschen Bevölkerung, für viele Schüler nicht der normale Alltag.“*¹⁷¹ Hier wird Weiße oder helle Hautfarbe als die ‚eigene‘ Hautfarbe deklariert und dadurch unausgesprochen die Zielgruppe, nämlich Weiße Deutsche, vorausgesetzt. In diesem Zitat wird gleichzeitig verdeutlicht, dass ‚normale‘

Deutsche Weiß bzw. hell seien; wer nicht Weiß ist, gehöre dementsprechend eher zu den ‚Ausländern‘ [↗ Kultur: Nationalkultur]. Auffällig in den Materialien ist, dass der Begriff ‚Ausländer‘ i.d.R. nicht definiert und auf ‚Menschen ohne deutschen Pass‘ eingeschränkt wird, sondern implizit auf äußerliche Merkmalen zurückgeführt wird.¹⁷² Zwar ist im obigen Zitat auch eingefügt, dass Deutsche nur „meist“ hell seien, jedoch wird die rassialisierende Kategorie Hautfarbe als Markierung von Deutschsein bzw. Anderssein herangezogen.¹⁷³ Hautfarbe als körperliches Merkmal wird hier für die Herstellung von Deutschsein bzw. Weißsein herausgegriffen und kulturell aufgeladen. Dabei ist Hautfarbe ein „kulturell interpretiertes rassialisiertes Konstrukt und historisch geprägte Repräsentation von Identität [...], welche sich auch unabhängig von Selbstwahrnehmungen gesellschaftspolitisch realisiert und bestimmend auf gesellschaftliche und kulturelle Prozesse auswirken“¹⁷⁴. Verdeutlicht werden kann dies an folgendem Beispiel: eine Weiße-Deutsche Person bleibt auch nach ihrem Besuch im Sonnenstudio eine Weiße-Deutsche, selbst wenn sie danach ‚dunkler‘ wäre als eine als nicht-Weiß-markierte Person. Dies zeigt, dass Hautfarbe eine sozio-politische Konstruktion ist und als rassialisierendes Differenzsymbol fungiert [↗ Rassialisierung]: der Körper wird zum Grenzmarker entlang dessen sich soziale Hierarchien orientieren. Oft schwingt diese Vorstellung auch nur implizit mit, beispielsweise durch die Art und Weise, wie die Zielgruppe in Aufgabenstellungen angesprochen

wird oder durch die Auswahl von Bildern, mit denen die Zielgruppe sich identifizieren soll.

LERNEN AUF KOSTEN DER ‚ANDEREN‘

Die Frage zu stellen, wie welche Zielgruppen angesprochen werden, hat nichts mit akademischer Spitzfindigkeit zu tun: Die einseitige Ansprache einer Weiß-deutschen Zielgruppe hat reale Auswirkungen auf gesellschaftliches Leben in Deutschland. Elina Marmer hat im Rahmen des IMAFREDU-Forschungsprojekts¹⁷⁵ herausgefunden, dass afrodeutsche Schüler_innen in Lehrbüchern von Hamburger Schulen nicht als Zielgruppe mitgedacht werden. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass es einen Zusammenhang zwischen abwertenden und defizitären Darstellungen in Bildungsmaterialien einerseits und von Diskriminierungen und Gewalterfahrungen innerhalb von Schulklassen andererseits gibt. Als afrikanisch wahrgenommene Schüler_innen werden durch ihre Mitschüler_innen, die sich selbst als Teil einer intellektuell und materiell überlegenen Kultur einschätzen, Erfahrungen wie Verlust, Hunger und Krieg zugeschrieben.¹⁷⁶ Angesichts der analysierten entwicklungspolitischen Materialien schätzen wir die Gefahr, dass Diskriminierungen und Gewalterfahrungen ausgelöst werden, als mindestens ebenso groß ein. In Anbetracht der Ergebnisse der Analyse, werden dadurch nicht nur globale, sondern auch innergesellschaftliche Machtverhältnisse – in diesem Fall besonders Rassismus – stabilisiert und es wird ein Empowerment der bereits Empowerten vollzogen.

Folgendes Beispiel ist aus einem Material, das Lehrer_innen Argumente an die Hand geben soll, wie sie Schüler_innen überzeugen können, sich für Afrika zu interessieren: *„Über die rein subjektive emotionale Befindlichkeit der SchülerInnen hinaus (Afrika interessiert mich nicht) wäre es aber wichtig, anhand einiger Kategorien darüber nachzudenken, warum uns der weitere Entwicklungsweg Afrikas nicht gleichgültig sein kann. Wenn wir bejahen, dass wir eine politische Zukunft für unsere Welt wollen, in der nicht Kriege und Gewalt die Tagesordnung bestimmen, wenn wir verhindern wollen, dass die Pandemie Aids zur tödlichen Bedrohung aller wird und dass*

*immer mehr Afrikaner ohne Zukunft illegal nach Europa strömen, kann dies nur Einmischung bedeuten. [...] Wenn wir uns hier – als Staat oder auch individuell – engagieren, handeln wir im wohlverstandenen Eigeninteresse. Sicher gibt es für ein Interesse an Afrika auch andere, unmittelbare und emotionale Beweggründe. Die Begeisterung für Afrikas Menschen, für ihre Lebensfreude und ihren Lebensmut, für Musik, Tanz und herausragende sportliche Qualitäten können dazu gehören. Afrika bleibt aber immer auch eine moralische Herausforderung, auch wenn sich die meisten auf dieses Unbehagen nur ungern ansprechen lassen.“*¹⁷⁷ Schwarze bzw. afrodeutsche und afrikanische Schüler_innen in Deutschland werden hier nicht nur nicht als Zielgruppe mitgedacht. Wie in der oben beschriebenen Forschung mit Schüler_innen deutlich wurde, können sie stattdessen von ihren Mitschüler_innen mit Problemen in Verbindung gebracht und als exotische Projektionsfläche herangezogen werden.¹⁷⁸ Sie scheinen nicht diejenigen zu sein, deren Interesse an Afrika geweckt werden soll und die sich aktiv einmischen sollen. Ihre Existenz wird zur moralischen Herausforderung, denn: Sind die afrikanischen Mitschüler_innen vielleicht auch nicht auf legalem Wege hier her gekommen? Wie mag es sich für ein Kind oder Jugendliche_n, die entweder selbst oder dessen_deren Eltern(-teil) bzw. Großeltern (aus einem afrikanischen Land) nach Deutschland migriert sind, anfühlen, wenn ihnen vermittelt wird, dass dies im Eigeninteresse der eigentlichen Deutschen zu verhindern sei?

LERNEN AUS DOMINANTER PERSPEKTIVE

Nicht nur das Lernen in Bezug auf die globale Ebene, auch das Lernen über die Migrationsgesellschaft findet unserer Beobachtung nach quasi durchweg aus dominanter Perspektive statt und degradiert Schüler_innen jenseits der Weißen Mehrheitsgesellschaft zu Objekten. In Geschichten, Karikaturen oder Filmen bekommen Teilnehmende sehr häufig die Aufgabe sich in diejenigen, die als ‚anders‘ konstruiert werden, hineinzusetzen. So auch in folgender Übungsanleitung: *„Schließen Sie nun die Augen und versetzen Sie sich in die Rolle des*

*Schwarzen.*¹⁷⁹ Zu dieser Anweisung gibt es eine Karikatur ausgehängt, in der eine Schwarze Person versucht auf freundliche Art mit zwei Weißen Personen Kontakt aufzunehmen, diese sehen wiederum aus, als ob sie durch die Schwarze Person verängstigt wären. Ziel der Übung ist es, dass die Teilnehmenden Empathiefähigkeit mit der Schwarzen Person entwickeln. Der intendierte Kompetenzzuwachs, der in dieser Übung angelegt ist, ist offensichtlich nur für Weiße Menschen gedacht bzw. wird nicht unbedingt davon ausgegangen oder es wird als irrelevant angesehen, dass auch Teilnehmende dabei sein könnten, die rassistische Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Es wird nicht über die Verletzung nachgedacht, die dadurch bei einer Schwarzen Person hervorgerufen werden kann. Einzelne deprivilegierte Personen innerhalb einer Gruppe zu exponieren, hat Auswirkungen auf die Gruppendynamik. Empathie wird zudem mit Mitleid verwechselt. Folgt man dem im Material verfolgten Verständnis, kann dies nur aus einer Machtposition heraus entwickelt werden. People of Color bzw. Schwarze Menschen werden zum Anschauungsmaterial für den Kompetenzgewinn von Weißen gemacht.

In Workshops machtsensibler Bildungsarbeit wird in Gruppen, in denen Teilnehmende gesellschaftlich unterschiedlich positioniert sind, häufig (phasenweise) in getrennten Räumen gearbeitet. Denn es ergeben sich je nach Positionierung häufig andere Fragestellungen. Eines der wichtigsten Argumente für die Arbeit in getrennten Gruppen ist, dass Schutzräume angeboten werden und privilegierte Teilnehmende nicht auf Kosten der Deprivilierten lernen. Neben einem Bewusstsein für mögliche Gefahren (z.B. Teilnehmende werden ggf. zu einem ungewollten ‚Outing‘ bewegt oder in Schutzräumen, die in Bezug auf Sexismus aufgemacht wurden kann beispielsweise dennoch Rassismus reproduziert werden;) und einem sensiblen Umgang mit dem Prozess der Gruppenteilung, setzt dies aber auch voraus, dass in Teams von mindestens zwei Referent_innen gearbeitet wird, die möglichst unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen der Zielgruppe abdecken. Weder in den Materialien und Übungsanleitungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit noch in den Qualitätskriterien haben

wir einen Hinweis darauf gefunden, dass die Frage nach der Arbeit in getrennten Gruppen oder der Einfluss der Positioniertheit der Referent_innen aktuell diskutiert wird. Indem durchweg von einem Lernraum von gleichberechtigten Teilnehmenden ausgegangen wird, wird dem Lernen auf Kosten der ‚Anderen‘ Vorschub geleistet. [[↗ Bildungslandschaft: Beutelsbacher Konsens](#)]

Ein weiteres Beispiel hierfür ist in dem folgenden Dialog zwischen den Figuren Herr Kaiser und Herr König ersichtlich, der dazu dienen soll, „das Bewusstsein für Probleme einer zunehmend globalisierten Welt zu wecken und zu schärfen.“¹⁸⁰

„Kaiser: Gucken Sie mal die da vorn!

König: Wer? Was?

Kaiser: Na, die rabenschwarze Suleika da.

König: Herr Kaiser, hat Ihnen keiner als Kind beigebracht, dass man nicht mit nacktem Finger auf angezogene Leute zeigt?

Kaiser: Angezogen ist gar kein Ausdruck! Die ist vollverkleidet wie ein Formel-1-Flitzer.

König: Bloß ein bisschen langsamer, mit ihrem Kinderwagen.

Kaiser: Ich finde, die sieht richtig gruselig aus. Wie ein Gespenst im Bettlaken. Müssen die hier unbedingt so rumlaufen?

König: Ja und, Herr Kaiser, was stört Sie daran?

Kaiser: Wenn die zu uns herkommen, dann sollen die sich gefälligst nach uns richten. Wenn mich jemand in meiner Wohnung besucht, dann läuft das auch nach meinen Regeln, und wenn ihm das nicht passt, kann er bleiben, wo der Pfeffer wächst.

König: Und der Busbahnhof hier, das ist Ihr Wohnzimmer?

Kaiser: In gewissem Sinn schon. Wir sind hier in Mitteleuropa.

[...]

König: Wir befinden uns hier im öffentlichen Raum, Herr Kaiser. Da gilt die Regel: Verboten ist nur, was die anderen behindert oder gefährdet.

*Kaiser: Oder beleidigt!*¹⁸¹

Teilnehmende bekommen hier vermittelt, dass es normal sei, wenn zwei sich als säkular verstehende oder christlich sozialisierte Männer aus Weißer Perspektive über eine als muslimisch markierte Frau im Tschador unterhalten, sie abwerten und sich schließlich selbst als diejenigen darstellen, die „beleidigt“ werden. Während christlich sozialisierte Schüler_innen durch das Material eingeladen werden, sich eine differenzierte Meinung zu bilden, geschieht dies auf Kosten muslimischer Schüler_innen. Sie sind nicht als Zielgruppe mitgedacht, die ihr „Bewusstsein für Probleme einer zunehmend globalisierten Welt“ schärfen soll – vielmehr sind sie selbst das Problem. Ihnen wird vielmehr in der Übung klar gemacht, wo ihr Platz in der Gesellschaft sei: muslimisch zu sein bzw. dem Islam zugeschriebene Symbole oder Kleidungsstücke zu tragen, scheint nicht nach Deutschland zu passen. Ihr Recht hier zu sein, wird von den christlich sozialisierten Deutschen in Frage gestellt; und wer nicht zur deutschen Gesellschaft gehört, muss sich anpassen oder aber gehen. Antimuslimischer Rassismus wird hier gekoppelt mit weiteren rassistischen Drohungen wie „kann er bleiben, wo der Pfeffer wächst“. Am Rande sei angemerkt, dass zwar im Einleitungstext „Herr Kaiser“ und „Herr König“ als „weltläufiger Geschäftsmann“ und als „Lehrer“ vorgestellt, im Dialog aber nur als „Kaiser“ und „König“ betitelt werden. Dadurch wirken ihre Aussagen besonders wichtig und gesetzgebend und verleihen den Rassismusreproduktionen zusätzliches Gewicht.

GLEICHE ÖKONOMISCHE UND SOZIALE VORAUSSETZUNGEN FÜR ALLE?

In Bezug auf Fragen von Klassenzugehörigkeit ist zu beobachten, dass sehr viele Materialien an einer Konsumkritik ansetzen und als Handlungsoption vermitteln, „besser, anders [oder] weniger“¹⁸² zu konsumieren. Neben der Tatsache, dass durch diese Eingrenzung der Handlungsoptionen in den meisten Fällen eine fundamentale Kritik unseres Wirtschaftssystems verhindert wird, beobachten wir, dass häufig durch die Übungen klassistische Diskriminierungen erfolgen. Denn durch die Handlungsoption, das eigene Konsumverhalten zu verändern, wird vorausgesetzt, dass alle Teilnehmende den gleichen ökonomischen Hintergrund und dementsprechend dieselben Wahlmöglichkeiten besitzen, anders zu konsumieren. Letztlich werden dadurch Teilnehmende, die sich keine Fairtrade-Schokolade leisten können und andere Konsumprioritäten haben müssen, indirekt als schlechtere Konsument_innen angesprochen. Unserer Beobachtung nach, spiegelt sich eine klassismuskritische Perspektive bisher jedoch weder in den analysierten Übungen noch in den pädagogischen Begleitmaterialien für Lehrende wider. [[↗ Handlungsoptionen](#)]



WELCHE
HANDLUNGS-
OPTIONEN
WERDEN
NAHE GELEGT
?

WELCHE HANDLUNGSOPTIONEN WERDEN NAHE GELEGT?

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit versteht sich als transformatives Lernen. Teilnehmende sollen nicht nur Lerninhalte konsumieren, sondern ihre Einstellungen reflektieren, um ihr eigenes Handeln zu verändern. *„Handlungsorientierung ist seit ehedem ein konstitutives Merkmal des Globalen Lernens. Sie eröffnet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, aus dem Erkannten und Reflektierten persönliche und politische Konsequenzen zu ziehen.“*¹⁸³ Angesichts dieser zentralen Bedeutung von Handlungsoptionen, ist es verwunderlich, dass mindestens die Hälfte der Methoden der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ohne Hinweise zu Handlungsoptionen auskommt. Der oben zitierte Text konkretisiert im weiteren Verlauf, was unter Handlungsorientierung zu verstehen ist: *„Zum vielfältigen Spektrum dieses Bereichs gehören Aktionen zur Unterstützung von Schulpartnerschaften, Spendenläufe und Infoveranstaltungen, Weltmusikabende und Filmvorstellungen, internationale Chats und Online-Diskussionen, Schulweltläden und Klimaschulen sowie die Beteiligung an verschiedenen entwicklungspolitischen Kampagnen.“*¹⁸⁴

Hier lässt sich die Tendenz beobachten, dass Aktivitäten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit häufig an sich schon als Handlungsoption verstanden werden. Als gute Ideen für „Aktionen“ werden beispielsweise *„afrikanisch kochen“*, *„Musikinstrumente basteln“* oder das *„Klassenzimmer in ein afrikanisches Dorf“*¹⁸⁵ verwandeln vorgeschlagen.

Die meisten der vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten, die über den tatsächlichen Akt der Bildungsarbeit hinausgehen, lassen sich in drei Kategorien fassen:

1. AKTIVITÄTEN ZUR SPENDENAKQUISE

*„Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit von Nicht-Regierungsorganisationen ist in der Regel Teil einer Kommunikationsstrategie von Organisationen, deren Handeln im Inland stark von dem strategischen Interesse bestimmt ist, sich auf einem von Konkurrenz geprägten Spendenmarkt behaupten zu können.“*¹⁸⁶ Die Reflexion dieser Tatsache wird in entwicklungspolitischen Grundsatzdokumenten als Defizit und Unzulänglichkeit benannt. In Bildungsmaterialien hingegen wird diese Erkenntnis kaum ersichtlich. Im Gegenteil: Der Versuch, Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen für das Sammeln von Spenden für Projekte der eigenen (Partner-)Organisationen zu überzeugen, spielt eine hervorgehobene Rolle. Ein gewisser Spenden-Wettbewerb ist zwischen den Zeilen häufig erkennbar:

„Tu was! – Wasser für Flüchtlinge im Tschad. Nehmen Sie mit Ihrer Klasse an der ‚WE CARE. Schulaktion Wasser‘ teil! [...] Oder schicken Sie mit Ihrer Klasse ein symbolisches Wasser-CARE-Paket in den Tschad: Veranstanen Sie ein Sponsored Swimming, einen Getränkeverkauf in der Pause oder beim Schulfest, eine Wasserolympiade oder

einen Wassergipfel. Zur Belohnung gibt es eine echte Spendenurkunde und einen CARE Wasserball!“¹⁸⁷ Auch wenn es eine Vielzahl von Anbieter_innen von Bildungsmaterialien gibt, die das Spendensammeln nicht als Handlungsoption vermitteln, taucht der Diskurs um Spenden für den Globalen Süden auch in deren Handreichungen häufig auf, beispielsweise mit der Frage „Wo landet meine Spende?“¹⁸⁸.

2. EINKAUFEN VON NACHHALTIGEN UND FAIREN PRODUKTEN - „MIT SCHOKOLADE GEGEN ARMUT“¹⁸⁹

Nicht nur in Materialien, die explizit den Fairen Handel zum Thema haben, wird die individuelle Macht der Konsument_innen als zentrale Handlungsoption nahe gelegt. Dabei wird fast durchweg ein positives Bild des Fairen Handels gezeichnet und keinerlei kritische Diskussion zugelassen¹⁹⁰. Indem der Faire Handel als Lösung globaler Ungleichheit propagiert wird, wird ein bewusster Fokus auf individuelle Kaufentscheidungen gelegt. Sei es die Reise einer Jeans, eines T-Shirts oder eines Handys: Konsumkritik wird als Lösung vorgeschlagen und tritt an die Stelle von strukturverändernden Maßnahmen. Unsere Einschätzung ist, dass dadurch der Blick auf strukturelle Dimensionen, z.B. durch die Infragestellung eines kapitalistischen Wirtschaftssystems, verhindert wird. Kritisches Konsumieren wirkt dadurch, wie der Faire Handel auch, systemstabilisierend. Das Machtverhältnis, in dem die ‚Einen‘ für den Genuss der ‚Anderen‘ körperliche Arbeit verrichten, bleibt bestehen. Es besteht auch die Gefahr, dass innerhalb Deutschlands Machtverhältnisse aufrecht erhalten werden, indem Teilnehmende implizit in (potentiell) bessere und schlechtere Konsument_innen eingeteilt werden. [↗ Zielgruppe]

3. WISSEN ÜBER DEN GLOBALEN SÜDEN UND INTERKULTURELLER KONTAKT

In den Materialien ist weiterhin ein starker Fokus auf Wissensvermittlung über Menschen und Gesellschaften des Globalen Südens zu beobachten. Auch als Handlungsmöglichkeit werden immer wieder die

Aneignung von mehr Wissen sowie die Weitergabe des gewonnenen Wissens an andere vorgeschlagen. Dabei wird nicht reflektiert, dass eine Wissenstradierung, die eurozentrische Stereotype und Rassismen genauso wenig mitdenkt wie global-gesellschaftliche Machtverhältnisse, nicht zu Begegnungen auf Augenhöhe, sondern zu einer Reproduktion von ungleichen Machtverhältnissen und Diskriminierungen führt. Dies ausblendend werden Fahrten in den Globalen Süden, sei es in Form von Schulpartnerschaften, Freiwilligendiensten oder touristischen Reisen, als Möglichkeiten beworben, um nicht nur Einblicke in vermeintlich authentisches Leben zu erhalten, sondern durch interkulturelle Kontakte auch Vorurteile abzubauen und eine friedlichere Welt zu schaffen. Auch innerhalb Deutschlands, so die Idee, könnte durch Integration, einem Mehr an Wissen über die ‚Anderen‘, sowie mehr Kontakt in der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ ein harmonisches Miteinander erreicht werden. Dies wird unter anderem in folgendem Beispiel aus dem Orientierungsrahmen suggeriert:

„Zusammenleben in unserer Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Solidarität mit Minderheiten.

Hierher gehören alle thematischen Aussagen in den Grundschullehrplänen, die sich auf das Zusammenleben in Schule und Familie beziehen: Außenseiter in der Klasse, ausländische Kinder in der Klasse, ausländische Familien in der Nachbarschaft, Aussiedlerkinder, Flüchtlingskinder, Spielkonflikte, Konkurrenzsituationen, Verhältnis Jungen-Mädchen, Fremdsprache als Begegnungssprache, Lieder, Tänze, Speisen, Getränke der ausländischen Familien und vieles mehr.“¹⁹¹ Ein Zugewinn an interkultureller Kompetenz von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft wird als Lösung propagiert [↗ Zielgruppe]. Themen wie Chancengerechtigkeit, struktureller und gesellschaftlicher Rassismus, sowie Ansätze, die gesellschaftliches Zusammenleben unter einem macht- und privilegienkritischen Blickwinkel angehen, werden außen vor gelassen.

VIEL SPASS

Bei allen diskutierten Handlungsmöglichkeiten ist auffällig, dass in erster Linie ein gutes Gefühl für die Teilnehmenden vermittelt werden soll. Sie tun nicht nur etwas Gutes, sondern werden auch noch dafür belohnt – sei es mit kleinen Geschenken, leckeren Fairtrade-Produkten, einer Reise in ein ‚exotisches‘ Land oder der Anerkennung, moralisch gehandelt zu haben. Gleichzeitig scheint das Kriterium, Spaß zu haben, zentral zu sein. So werden einzelne Beispiele in einem Aktionshandbuch jeweils mit „*Spaßfaktor, Lerneffekt [und] Arbeitsaufwand*“¹⁹² bewertet. Auffällig ist, dass der (entwicklungs-) politische Effekt der Aktivität nicht bewertet wird.

(UN-)POLITISCHES HANDELN

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland beschäftigt sich fast gar nicht mit ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Privilegien, die Menschen aus dem Globalen Norden genießen, sondern nimmt sie durch Nicht-Thematisierung als selbstverständlich hin. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass auch die vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten kaum privilegienkritisch sind. Die Idee von einer radikalen Umverteilung von Reichtum und Diskussionen darüber, dass Gerechtigkeit mehr bedeuten könnte, als dass die ‚Einen‘ nicht mehr vor Hunger sterben und die ‚Anderen‘ gerade so viel abgeben, dass sie immer noch im Überfluss leben können, fehlen fast komplett. An wenigen Stellen wird politisches Handeln – im Sinne der Frage von (global-)gesellschaftlicher Verteilung von Einfluss und Ressourcen – als Möglichkeit vorgeschlagen. Dabei geht es sehr oft darum, das erlernte Wissen in die Welt zu tragen. Ein Vorschlag für Engagement, der mehrmals genannt wird, ist, die Aktion „*Klimateller – der leckere Klimaschutz*“¹⁹³ zu unterstützen. Hierbei werden Menschen dazu aufgerufen, einmal die Woche eine bio-regionale Mahlzeit ohne Fleisch einzunehmen. Politisches Handeln stellt sich hier darüber dar, Menschen aus dem eigenen Umfeld zu Verzicht aufzufordern – allerdings in einem fest gesteckten Rahmen, mit Spaß verbunden und ohne dass es den Verzichtenden weh tut. Der Aufruf, an entwicklungspolitischen

Kampagnen teilzunehmen, bleibt hingegen oft vage. Unsere Beobachtung ist sogar die, dass aktuelle politische Kämpfe sowohl im Globalen Süden als auch Norden bis auf einzelne Ausnahmen¹⁹⁴ komplett ausgelassen werden. Indem die Existenz von sozialen Bewegungen, Gewerkschaften sowie selbstorganisierten politischen Gruppen und Kampagnen nicht erwähnt wird, werden zum einen unzählige Initiativen und Bewegungen als mögliche Orte für Engagement ausgeklammert. Zum anderen wird dadurch eine Form von Politikverständnis vermittelt, demzufolge neben Regierungen, Unternehmen und einzelnen Konsument_innen vor allem große Hilfs- und Entwicklungsorganisationen Veränderungen in der Welt bewirken können.

DAS DOMINANTE LÖSUNGSNARRATIV

Vergleicht man die empfohlenen Handlungsmöglichkeiten mit den Lösungen, die ansonsten explizit oder implizit vermittelt werden, fällt auf, dass sich ein Narrativ durchzieht: Die Welt braucht mehr und bessere Entwicklungszusammenarbeit sowie mehr Engagement von Weltbürger_innen aus dem Globalen Norden. Dies wird manchmal direkt vermittelt, in dem als gelungen geltende EZ-Projekte zum Lerninhalt gemacht werden. An anderen Stellen wird immer wieder auf die aktive, verantwortungsvolle Rolle des Globalen Nordens in der Welt Bezug genommen. So wird beispielsweise Einmischung gefordert, „*in die Gestaltung der internationalen Beziehungen, in Welthandelsfragen und Verhandlungen über die Entschuldung, in Entscheidungen über Entwicklungszusammenarbeit u.a.m. Klimaschutz und Artenvielfalt, die Sicherheit der Meere und eine nachhaltige Energieversorgung*“¹⁹⁵. Damit erfüllt die entwicklungspolitische Bildungsarbeit weiterhin den Zweck, für den sie ursprünglich in den 1960er Jahren eingeführt wurde, welchen sie sich aktuell allerdings nicht auf die Fahnen schreibt: Die Absicherung öffentlicher Unterstützung von Entwicklungspolitik.

[➔ [Bildungslandschaft](#)]

13

FAZIT
UND
AUSBLICK

FAZIT UND AUSBLICK

Nach der Sichtung und Untersuchung eines großen Teils der sich zurzeit im Umlauf befindlichen entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien können wir insgesamt feststellen, dass in diesen Materialien hegemoniale eurozentrische Geschichtsschreibung (und insbesondere geschichtliche Auslassungen), sowie hegemoniale Konzepte von Entwicklung, Kultur und dem Verständnis von Rassismus reproduziert werden. Dies geschieht nicht nur dadurch, dass diese Konzepte als allgemeingültig dargestellt werden, sondern vor allem auch, indem ihre Verwobenheit mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen entnannt wird. Es wird wenig Raum ermöglicht, dominante Geschichtserzählungen, Konzepte und Politikformen anders zu denken, sie grundsätzlich infrage zu stellen oder aber alternative Erzählungen kennenzulernen. Die Lernenden werden so nicht dabei unterstützt, sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewegen und Machtverhältnisse infrage zu stellen. Möglich wäre das, indem mehr Bezüge zu aktuellen Auseinandersetzungen in der kritischen Wissenschaft und im politischen Aktivismus und zu gegenwärtigen sozialen Kämpfen im Globalen

Süden und Globalen Norden hergestellt würden, welche sich jenseits der herrschenden Diskurse bewegen und weniger öffentliche Aufmerksamkeit erhalten. Sie werden zwar bereits punktuell erwähnt, dienen aber nicht dazu, ‚Unsere‘ Sicht auf die Welt bzw. die (global-)gesellschaftlichen Privilegien des Globalen Nordens und seiner Bewohner_innen grundsätzlich infrage zu stellen.

In Bezug auf die globale Ebene und die Beziehungen zwischen Globalem Norden und Süden haben wir festgestellt, dass das Material grundsätzlich im aktuellen Entwicklungsdiskurs (z.B. *Nachhaltige Entwicklung*, *Globale Strukturpolitik*, *Millennium Development Goals* etc.) verankert ist. In diesem Diskurs wird zudem noch immer versucht, sich der Kolonialgeschichte zu entledigen. Dabei wird die Welt in den Materialien einerseits aufgeteilt in Menschen und Gesellschaften die ‚entwickelt‘ werden müssen und andererseits in Helfer_innen, Weltretter_innen und verantwortungsbewussten Weltbürger_innen. Dadurch, dass diese Erzählweisen bedeutende Elemente der Konstruktion des Globalen Südens und des Globalen Nordens aufrechterhalten, wird Überlegenheitsdenken im Globalen Norden repro-

duziert und der Status Quo materieller Ungleichheiten zudem (indirekt) legitimiert. So gelingt es den Materialien, ein Bild zu zeichnen, in dem Hilfe und nicht Ausbeutung und Unterdrückung zur zentralen Verbindung zwischen Nord und Süd wird.

Wir haben durchaus graduelle Unterschiede und verschiedene Schwerpunkte in den Materialien wahrgenommen. So lässt sich in einigen Materialien der Trend beobachten, dass postkoloniale Fragestellungen aufgegriffen werden. So wird versucht Homogenisierungen zu problematisieren, „*ein anderes Bild*“¹⁹⁶ zu zeichnen oder Menschen aus dem Globalen Süden durch Zitate selbst zu Wort kommen zu lassen. Wir beobachten dabei allerdings, dass die Strategien auf einer rhetorischen Ebene stehen bleiben oder aber sehr abgeschwächt angewandt werden. So ist das ‚andere Bild‘ des Globalen Südens weiterhin gespickt mit eurozentrischen und rassistischen Aussagen. Die Gefahr der Verallgemeinerung wird zwar benannt, aber im gleichen Material häufig nicht umgesetzt. Die (vermeintlichen) Stimmen aus dem Globalen Süden werden von den Materialverfasser_innen selbst formuliert oder so ausgewählt, dass sie

in deren Logik passen. Durch derartige Mechanismen werden postkoloniale Herangehensweisen entpolitisiert und in den dominanten Diskurs eingegliedert und dienen so seiner Stabilisierung.

Was die Ebene der deutschen Migrationsgesellschaft betrifft, müssen wir feststellen, dass die Materialien als Gesamtheit den Ansprüchen einer inklusiven Pädagogik in der Migrationsgesellschaft nicht gerecht werden. Sie produzieren Ausschlüsse auf mindestens drei Ebenen: In methodischer Hinsicht werden selten alle potenziellen Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen mitgedacht und angesprochen. Oftmals sind die Methoden sogar so konzipiert, dass die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft ihr Lernen anhand und auf Kosten der ‚Anderen‘ vollziehen. Zweitens können wir die Tendenz erkennen, ‚nicht-Weiße‘ Teilnehmende auf ‚bürgerrechtlicher‘ Ebene auszuschließen: Beispielsweise wird in anleitenden Fragestellungen oder Diskussionsanregungen deren Recht, in Deutschland zu sein und gesellschaftlich teilzuhaben zur Disposition gestellt. Drittens findet ein Ausschluss aus einer imaginierten deutschen Gemeinschaft über Differenzherstellung bzw. Othering statt. Die ‚Anderen‘ werden als ‚Andere‘ markiert und es werden Grenzen zwischen ‚Ihnen‘ und den ‚echten‘ Deutschen gezogen.

Zusammenfassend ist der Erkenntnisgewinn unserer Analyse, dass Materialien und Methoden der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland sowohl in Bezug auf die deutsche Migrationsgesellschaft als auch im globalen Kontext gegenwärtige, historisch gewachsene Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht grundlegend infrage stellen. Vielmehr trägt entwicklungspolitische Bildungsarbeit in ihrer aktuellen Ausrichtung zur Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnis-

sen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene bei.

Die vorliegende Untersuchung von Bildungsmaterialien ist ein wichtiger erster Schritt. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie entwicklungspolitische Bildungsarbeit in einer postkolonialen Migrations- und Weltgesellschaft aussehen sollte, muss unserer Meinung nach allerdings weitere Dimensionen mit einschließen. Neben einer kritischen Betrachtung von bildlichen Darstellungen, sehen wir auf inhaltlicher Ebene die stärkere Berücksichtigung des Zusammenspiels von Kulturalisierung und Rassismus mit Kapitalismus als bedeutende nächste Schritte an. Hierzu wäre zudem eine ausdrückliche intersektionale Perspektive notwendig, durch die verschiedene Machtverhältnisse als miteinander verschränkt analysiert werden können und so folgenreichen Ausblendungen entgegengewirkt wird – wobei klar ist, dass nicht immer alle Diskriminierungsdimensionen (gleichwertig) berücksichtigt werden können. Es scheint uns zudem unerlässlich, die institutionellen und politischen Rahmenbedingungen von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit einer kritischen Analyse zu unterziehen. Hier müsste beispielsweise gefragt werden, wie Institutionen und Entscheidungsgremien personell zusammengestellt sind, inwiefern unterschiedliche Perspektiven und Positionierungen (und vor allem auch Partner_innen und anderen Akteur_innen aus dem Globalen Süden) in Themenwahl, Methodenentwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten einbezogen werden, und wie Rassismus institutionell und individuell angegangen wird. Auch schiene es uns insgesamt vielversprechend, wenn sich die Szene der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland in Anlehnung an das britische Forschungsprojekt *Values & Frames*¹⁹⁷ damit beschäftigte, inwiefern eine

Diskrepanz besteht zwischen den ihrer Arbeit zugrunde liegenden Werten (wie z.B. Gerechtigkeit und Partnerschaft), verwendeten Konzepten (z.B. Entwicklung und Empowerment) und ihrem praktischem Engagement. Damit wäre es möglich zu beurteilen, ob entwicklungspolitische Bildungsarbeit letztlich hinter ihren eigenen Zielen und ethischen Prinzipien zurückfällt oder diese, den Ergebnissen dieser Analyse folgend, sogar entgegenwirkt. Solch eine Auseinandersetzung müsste aber auch – anders als beim ursprünglichen Konzept – beinhalten, die zugrunde liegenden Werte auf ihren ideologischen und gegebenenfalls herrschaftsstabilisierenden Gehalt zu überprüfen.

Mit dieser Untersuchung wünschen wir uns also eine Diskussion unter Personen, Organisationen und Institutionen anzuregen, die sich in Deutschland mit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit beschäftigen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Wir wollten mithilfe eines postkolonialen Analyserahmens vor allem dominante Tendenzen und Leerstellen aufzeigen. Die Idee war demnach nicht den Eindruck zu erwecken, man könne mit einer postkolonialen, rassismuskritischen Herangehensweise den gesamten Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit erfassen und seinen unterschiedlichen Dimensionen gerecht werden. Vielmehr wollen wir durch diesen Fokus eine bisherige Leerstelle füllen und Wind in die Auseinandersetzung um Sinn und Zweck, sowie (unintendierte) Effekte und Wirkungen von Methoden und Materialien bringen. Wir hoffen, dass diese Untersuchung als eine wohlmeinende Herausforderung an das Feld verstanden wird und nicht als eine unfaire Generalabrechnung oder eine Diskreditierung einzelner Akteur_innen. In diesem Sinn freuen wir uns auf Reaktionen, Kritik und Anregungen.

ANHANG I

PRAXISHILFE ZUR POSTKOLONIALEN ANALYSE VON ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN BILDUNGSMATERIALIEN

Die nun folgenden Fragen resultieren aus der vorausgegangenen Analyse und dienen als praktische Arbeitshilfe für die Konzeption und Anwendung von Bildungsmaterialien. Wir stehen dem Format eines Fragenkatalogs selbst kritisch gegenüber und sind der Meinung, dass das alleinige Abarbeiten oder Abhaken nicht funktionieren wird. Vielmehr verstehen wir die Fragen im Sinne postkolonialer Kritik als Einladung, den aktuellen Status Quo immer wieder in Frage zu stellen. Die Arbeit mit der Praxishilfe ersetzt dabei allerdings keinesfalls eine aktive Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten und deren Bedeutung für die Praxis. So finden sich in der Praxishilfe beispielsweise keine Problematisierungen verwendeter Konzepte (z.B. Entwicklung, Kultur). Hierfür möchten wir auf die entsprechenden Kapitel in dieser Broschüre verweisen. Die herausgearbeiteten

Themenblöcke sind zudem nicht voneinander zu trennen, sondern als miteinander in Verbindung stehende Querschnittsthemen zu verstehen.

In der Arbeit mit Multiplikator_innen, aber auch in der Organisationsberatung ist die Stärkung der eigenen Analysefähigkeit ein wichtiger Aspekt. Dabei haben wir immer wieder festgestellt, dass eine Analyse von (eigenen) Bildungsmaterialien durch konkrete Fragestellungen erleichtert werden kann und dadurch zusätzliche Aspekte in den Blick geraten. Die folgenden Fragen dienen somit als Einstiegsmöglichkeit in die eigene Analysearbeit. Zu den einzelnen Oberthemen finden sich dabei jeweils Fragen, die sich zum einen auf mögliche Reproduktionen und zum anderen auf alternative Herangehensweisen beziehen. Wir verstehen die Praxishilfe als ein ‚work in progress‘ und freuen uns daher sehr über Feedback und Anmerkungen.

WIE WIRD ‚ENTWICKLUNG‘ IN DEN METHODEN THEMATISIERT BZW. KONZEPTUALISIERT?

- Wird davon ausgegangen, dass ‚Entwicklung‘ etwas grundlegend Positives ist? Wird ‚Entwicklung‘ als etwas dargestellt, das aus dem Globalen Norden kommt?
- Wird ‚Entwicklung‘ als ein linearer/allgemeingültiger/planbarer Prozess verstanden?
- Wird ‚Entwicklung‘ als etwas dargestellt, das durch härtere Arbeit/effizientere Nutzung von Ressourcen und Technologien/durch bessere Organisation im Allgemeinen erreichbar wäre?
- Wird in Bezug auf den Globalen Süden ausschließlich Armut und Hilfslosigkeit dargestellt?
- Werden ‚Hilfsbedürftige‘ als Menschen dargestellt, denen es an Bildung, Ressourcen und Zivilisation/Kultur mangelt und die für unsere Hilfe dankbar sein sollten?

- Wird ‚Entwicklung‘ als Konzept dekonstruiert?
- Wird problematisiert, dass mit den Begriffen ‚entwickelt‘ und ‚unterentwickelt‘ Unterschiede und Hierarchien festgeschrieben werden?
- Wird die ‚Entwicklung‘ des Globalen Nordens als etwas präsentiert, was mit kolonialer Ausbeutung in Verbindung steht? Wird benannt, dass heutige Entwicklungszusammenarbeit eine koloniale Geschichte hat? Wird in dem Zusammenhang die Rolle von Entwicklungsexpert_innen thematisiert?
- Werden ‚Hilfsbedürftige‘ als Menschen dargestellt, die dazu berechtigt sind, ihren ‚Retter_innen‘ zu widersprechen und ggf. dazu ermächtigt sind, andere Lösungen umzusetzen, als ihre ‚Helfer_innen‘ im Sinn hatten?

- Wird globale Ungerechtigkeit thematisiert? Werden Reichtum (im Sinne von Überentwicklung) und Armut (als Synonym für Unterentwicklung) miteinander in Verbindung gebracht?
- Wird thematisiert, dass es unterschiedliche Vorstellungen von einem guten Leben gibt und werden nicht-lineare Entwicklungsverständnisse sowie Verständnisse aus dem Globalen Süden einbezogen? (z.B. Sustainable Livelihood, Buen Vivir)
- Wird Kapitalismus als zugrundeliegendes Wirtschaftssystem/als Ideologie/als Herrschaftsverhältnis thematisiert? Werden andere Formen des Wirtschaftens anerkannt ohne sie zu Romantisieren?

WELCHES KULTURVERSTÄNDNIS LIEGT DEN ANSÄTZEN/METHODEN ZUGRUNDE?

- Wird Kultur mit Nationalkultur gleichgesetzt? Wird der Globale Süden bzw. einzelne Kontinente als ein einziger Kulturraum dargestellt?
- Wird Kultur als homogen und natürlich dargestellt?
- Werden Kulturen als grundsätzlich im Konflikt miteinander stehend präsentiert?
- Wird das Verhalten von People of Color sowie Menschen aus dem Globalen Süden als durch Kultur determiniert dargestellt?
- Werden Subkulturen nur im Globalen Norden verortet? Welche Aspekte der ‚eigene/anderen‘ Kultur werden dargestellt?
- Wird Kultur im Globalen Süden mit Tradition(en) gleichgesetzt?

- Wird der zugrundeliegende Kulturbegriff offengelegt?
- Wird ein statischer, homogener Kulturbegriff in Frage gestellt?
- Wird das Verhalten von Menschen durch ein komplexes Zusammen-

menspiel von verschiedenen Faktoren (z.B. Alter, soziale Herkunft, individueller Charakter) bestimmt dargestellt?

- Wird die alleinig auf Kultur basierende Begründung zur Entstehung von Konflikten hinterfragt?
- Wird auf mögliche Parallelen von Kulturkonzepten zum wissenschaftlich widerlegten Konzept von Menschenrassen hingewiesen (= kultureller Rassismus)?

INWIEFERN WIRD RASSISMUS THEMATISIERT?

- Wird Rassismus entnannt?
- Wird Rassismus naturalisiert, indem er auf Vorurteile, Stereotypen und Klischees reduziert wird?
- Wird Rassismus als Problem einzelner Individuen (z.B. von Neonazis) dargestellt?
- Wird in den Übungen, Sprache oder Bildern Rassismus (bewusst oder unbewusst) reproduziert?

- Wird benannt, welches Rassismusverständnis zugrunde liegt?
- Wird Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis benannt?
- Wird Rassismus als ‚aus der Mitte der Gesellschaft‘ kommend dargestellt?
- Werden bei einer Rassismusanalyse alle Ebenen (individuelle, strukturelle und gesellschaftliche) einbezogen?

-

WIE WIRD GESCHICHTE VERHANDELT?

- Werden gegenwärtige Probleme dargestellt, ohne auf die geschichtlichen Hintergründe einzugehen und ohne zu thematisieren, wie wir darin verwickelt sind?

- Werden die historischen Dimensionen von globaler Ungleichheit thematisiert? Wird auf (koloniale) Geschichte eingegangen? Werden Zusammenhänge zwischen Geschichte und Gegenwart hergestellt?
- Wird thematisiert, dass Geschichtsschreibung etwas mit Macht und Herrschaft und Interessen zu tun hat?
- Werden unterschiedliche Perspektiven auf geschichtliche Ereignisse und Epochen dargelegt?

WIE WIRD KOLONIALISMUS THEMATISIERT?

- Wird Kolonialismus thematisiert?
- Wenn ja, wird Kolonialismus als abgeschlossene Epoche dargestellt?
- Wird Kolonialismus als ein Problem des Globalen Südens thematisiert?
- Wird Kolonialismus gerechtfertigt durch den Verweis auf vermeintlich positive Aspekte?

- Werden die Folgen von Kolonialismus für die Gegenwart einbezogen?
- Wird Kolonialismus als etwas thematisiert, dass auch die ehemals

kolonisierenden Gesellschaften nachhaltig geprägt, und welches ‚Uns‘ mit den ‚Anderen‘ nachhaltig verbunden hat?

**WELCHE SUBJEKTE WERDEN KONSTRUIERT?
WIE GESCHIEHT DAS UND WELCHE EFFEKTE HAT ES?**

- Wer spricht? Wer spricht über wen?
- Findet Differenzherstellung statt? Wie findet diese statt? Welche Gruppen, welche Subjekte, werden konstruiert? Wer wird zu ‚Anderen‘ gemacht, wer wird als dem ‚Eigenen‘ zugehörig dargestellt? Wie werden Differenzen zwischen ‚Uns‘ und den ‚Anderen‘ (im Globalen Süden und innerhalb der deutschen Dominanzgesellschaft) konstruiert?
- Wer tritt als wissend/handelnd/aktiv auf? Wem wird Handlungsmacht zugesprochen?
- Werden die ‚Anderen‘ als defizitär/als hilflose Opfer dargestellt und die Helfenden als global berufen und fähig, die Menschheit zu Ordnung, Fortschritt und Eintracht zu führen? Wird die Idee vermittelt, dass eine bestimmte Gruppe von Menschen Lösungen entwickeln und durchsetzen kann, die für alle gelten?
- Werden Menschen des Globalen Südens in ihrer Handlungsfähigkeit als beschränkt und nur lokal aktiv dargestellt, während Menschen des Globalen Nordens als global denkend und handelnd präsentiert werden? Stehen (kulturelle) Differenzen oder Gemeinsamkeiten im Mittelpunkt der Übung? Wird auf den Herstellungsprozess von (kulturellen) Differenzen eingegangen?
- Wird über die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen eine Hierarchisierung zwischen ‚entwickeltem‘ Globalen Norden und ‚unterentwickelten‘ Globalen Süden vollzogen?

WELCHE ZIELGRUPPE WIRD ANGESPROCHEN?

- An wen richten sich die Bildungsangebote? Wer soll Kompetenzen erwerben? Wer wird als wichtige Zielgruppe konstruiert? Werden primär Weiße Menschen angesprochen?
- Wer ist gemeint, wenn von ‚Wir‘/‚Uns‘/Deutschen die Rede ist? Mit welcher Bedeutung werden Begriffe wie beispielsweise ‚Ausländer_innen‘/‚Migrationshintergrund‘/‚Migrant_innen‘ gefüllt?
- Wer soll Handlungskompetenz erwerben? Auf wessen Kosten geht das vielleicht?

**WELCHE LÖSUNGSVORSCHLÄGE UND
HANDLUNGSOPTIONEN WERDEN NAHE GELEGT?**

- Werden vereinfachende Analysen und Antworten angeboten?
- Werden einfache Lösungen (z.B. Veränderung des Verhaltens auf individueller Ebene) angeboten, die keine strukturellen Änderungen erfordern?
- Werden Lösungen und Handlungsoptionen dargestellt, ohne die damit verbundenen Machtverhältnisse und dahinter liegende Ideologien in den Blick zu nehmen?
- Werden Lösungen und Handlungsoptionen dargestellt, ohne mögliche (kurz- und langfristige) negative Folgen zu thematisieren?
- Enthalten die Lösungsansätze eine eher herrschaftsstabilisierende Perspektive?
- Inwiefern wird individueller Konsum als Problem bzw. Lösung propagiert? Wer wird innergesellschaftlich und global davon aufgrund von Klassenzugehörigkeit ausgeschlossen?
- Werden ausschließlich etablierte Akteur_innen wie Staaten, inter-

nationale Organisationen und Entwicklungs- und Hilfsorganisationen als handlungsfähig benannt?

- Wird dazu einladen, sich mit (globaler) Komplexität zu beschäftigen und tiefer gehend über ein Thema nachzudenken?
- Werden Lösungen und Handlungsoptionen unter Einbezug der damit verbundenen Machtverhältnisse und dahinter liegende Ideologien dargestellt?
- Enthalten die Lösungsansätze eine Perspektive, die bestehende Herrschaftsverhältnisse im Sinne einer postkolonialen Kritik in Frage stellt?
- Werden auch soziale Bewegungen, selbstorganisierte Gruppen etc. als relevante Akteur_innen benannt?

**FOLGENDE MATERIALIEN REGTEN UNS DAZU AN,
SELBST EINE PRAXISHILFE ZU ENTWICKELN:**

Schwerpunkt Bildungsmaterialien

Vanessa de Oliveira (Andreotti) (2012):
HEADS UP CHECKLISTE,
www.globalwh.at/heads-up-checklist-by-vanessa-de-oliveira-andreotti

Schwerpunkt Text und Bild-Analyse:

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (2010):
Checklisten zur Vermeidung von Rassismus in der
entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit,
www.ber-ev.de/download/BER/09-infopool/checklisten-rassismen_ber.pdf

Schwerpunkt institutionelle Rahmenbedingungen:

Western States Center (2001):
Assessing Organizational Racism. A tool for predominately white
organizations and multi-racial organizations of white people and
people of color,
www.nonprofitinclusiveness.org/assessing-organizational-racism.

ANHANG II

LITERATUREMPFEHLUNGEN ZU POSTKOLONIALEN, MACHTKRITISCHEN PERSPEKTIVEN AUF BILDUNGSARBEIT

Adams, Maurianne, Lee Anne Bell und Pat Griffin (Hg.) (1997): Teaching for Diversity and Social Justice. Routledge.

Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical global citizenship education. In: Policy and Practice: A Development Education Review Nr. 3: S. 40-51.

Andreotti, Vanessa (2011): Actionable Postcolonial Theory in Education. Palgrave Macmillan.

Arbeit und Leben DGB/VHS (Hg.) (2009): Wohin mit der interkulturellen Bildung? Menschenrechtsbildung und Social Justice Trainings, Empowerment von People of Color und Critical Whiteness – Ansätze für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Workshop-Dokumentation.

BER e.V., EPN Hessen, EWNW und ENS (Hg.) (2007): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit.

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.) (2012): Wer anderen einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext.

Castro Varela, María do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein

Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske + Budrich.

de Oliveira Andreotti, Vanessa und Lynn Mario T. M. de Souza (Hg.) (2012): Perspectives on Global Citizenship Education. Routledge.

Elverich, Gabi, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hg.) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, IKO.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek.

glokal e.V. (2012): Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet, www.glokal.org/wp-content/uploads/2011/05/BroschuereReisebericht-undRassismus.pdf.

Goel, Urmila und Alice Stein (2012): Mehr als nur ein Machtverhältnis – machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität, www.portal-intersektionalitaet.de.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. Routledge.

hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. Routledge.

iz3w – Informationszentrum Dritte Welt (2012): Globales Lernen mit Defiziten. Alles so schön bunt hier. iz3w Nr. 329.

Mende, Janne und Stefan Müller (Hg.) (2009): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Wochenschau Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Brandes & Apsel.

Paul Mecheril u.a. (Hg.) (2010): Bachelor | Master. Migrationspädagogik. Beltz.

Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hg.) (2009), Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag.

ANHANG III

ENDNOTEN

- 1 Z.B. *iz3w – Informationszentrum Dritte Welt (2012)*: Globales Lernen mit Defiziten. Alles so schön bunt hier. *iz3w* Nr. 329. Grundmann, Diana und Bernd Overwien (2011) (Hg.): weltwärts pädagogisch begleiten. Erfahrungen aus der Arbeit mit Freiwilligen und Anregungen durch die Fachtage in Bonn; Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag u. a. (Hg.) (2007): Von Trommlern und Helfern. Beiträge einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit; Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (Hg.) (2012): Wer anderen einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext; Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag (Hg.) (im Erscheinen): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit.
- 2 Z.B. *Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag und Stiftung Nord-Süd Brücken (2010)*: Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit; Evangelischer Entwicklungsdienst und Brot für die Welt (2010): Evaluation entwicklungsbbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung; ZEP (2012): Wirkungsorientierung im Globalen Lernen. ZEP Bd. 35 Nr. 2.
- 3 Z.B. www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2012/April/VENRO-Qualitaetskriterien%20of%20C3%BCr%20die%20entwicklungspolitische%20Bildung.pdf; <http://ber-ev.de/PortalNROSchule/Quali>.
- 4 www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/06___C3_9Cber_20ouns/_C3_9Cber_20ouns.html
- 5 Bildung trifft Entwicklung: Globales Lernen, www.bildung-trifft-entwicklung.de/bte/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=29
- 6 *Deutscher Entwicklungsdienst (2006)*: Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, S. 8
- 7 *InWent, BMZ (2007)*: Förderprogramme Entwicklungspolitische Bildungsarbeit BMZ/InWent, S. 8, www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Externe_20Links/Referenten_2C_20Finanzierung/F_C3_B6rderprogramme_20ep_20Bildung.pdf.
- 8 Datenbank der UN-Dekade ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘, www.dekade.org/datenbank.
- 9 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 72.
- 10 Ebd.: S. 28.
- 11 Ebd.: S. 75.
- 12 *Marcuse, Herbert (2004)*: Repressive Toleranz. In: Ders.: Schriften Bd. 8. Springe, S. 136-66.
- 13 *Z.B. Andreotti, Vanessa (o. J.)*: The contributions of postcolonial theory to development education. DEA Thinkpieces; Messerschmidt, Astrid (2006): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Pongratz, Ludwig A. u.a. (Hg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz*, S. 155-68, www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Messerschmidt-Perspektiven.pdf; Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. RLS.
- 14 *Andreotti, Vanessa (2006)*: Soft versus Critical Citizenship Education, S. 6, www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4?page=show.
- 15 *Loomba, Ania (2005)*: Colonialism/Postcolonialism. Routledge.
- 16 *Hall, Stuart (1996)*: When was ‚the post-colonial‘? Thinking at the limit. In: Chambers, Iain und Lidia Curti (Hg.) *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. Routledge, S. 242-60, hier S. 254 (Übersetzung global).
- 17 *Kothari, Uma (2011)*: Commentary: history, time and temporality in development discourse. In: Bayly, Christopher, Vijayendra Rao, Simon Szreter und Michael Woolcock (Hg.) *History, Historians and Development Policy. A Necessary Dialogue*. Manchester University Press S. 65-70, hier S. 69. (Übersetzung global)
- 18 *Williams, Patrick; Chrisman, Laura (Hg.) (1994)*: Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader. Columbia University Press, S. 8. (Übersetzung global)
- 19 *Ha, Kien Nghi (2006)*: Koloniale Praktiken in wissenschaftlichen Diskursen und der deutschen Integrationspolitik, www.thevoiceforum.org/node/383.
- 20 *Hall, Stuart (1996)*: When was ‚the post-colonial‘? Thinking at the limit. In: Chambers, Iain und Lidia Curti (Hg.) *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. Routledge, S. 242-60, hier S. 249.
- 21 *Friedrichsmeyer, Sara, Sara Lennox und Susanne Zantop (1998)*: Introduction. In: Dies. (Hg.) *The Imperialist Imagination. German Colonialism and its Legacy*. University of Michigan Press S. 1-29, hier S. 8 (Übersetzung global).
- 22 *Nederveen Pieterse, Jan (1992)*: White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture. Yale University Press, S. 76.
- 23 *Mudimbe, Valentin Y. (1988)*: The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge. Indiana University Press.
- 24 *Fanon, Frantz (1980)*: Schwarze Haut, weiße Masken. Syndikat; Jan-Mohammed, Abdul R. (1985): The economy of manichean allegory: the function of racial difference in colonialist literature. In: *Critical Inquiry*. 12 (1), S. 59-87; Said, Edward (1978): *Orientalism*. Vintage Books, S. 12; Césaire, Aimé (1953): *Discours sur le colonialisme. Présence Africaine*.
- 25 *Chowdhry, Geeta und Sheila Nair (2002)*: Introduction: Power in a postcolonial world: race, gender, and class in international relations. In: Dies. (Hg.) *Power, Postcolonialism and International Relations. Reading Race, Gender and Class*. Routledge, S. 1-32, hier S. 15-7; Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan (2005): Postkoloniale Theorie. Eine Kritische Einführung. transcript, S.16.
- 26 *Said, Edward (1978)*: *Orientalism*. Vintage Books, S. 12.
- 27 Vgl. *Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan (2005)*: Postkoloniale Theorie. Eine Kritische Einführung. transcript, S. 30ff.
- 28 Vgl. *Hall, Stuart (1989)*: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* Nr. 178, Hamburg, S. 913-21.
- 29 Ebd.: 920.
- 30 *Mignolo, Walter (2002)*: The geopolitics of knowledge and the colonial difference. In: *South Atlantic Quarterly* Bd. 101 Nr. 1, S. 57-96, hier S. 84-5.
- 31 *Wollrad, Eske (2005)*: Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Ulrike Helmer, S. 53-72.

- 32 Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast; Gomes, Bea, Walter Schicho und Arno Sonderegger (Hg.) (2008): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Mandelbaum.
- 33 Adorno, Theodor W. (1986): Gesammelte Schriften Bd. 9, Suhrkamp, S. 377.
- 34 UN (2010): Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance, Githu Muigai Mission on Germany, S. 19, www2.ohchr.org/english/issues/racism/rapporteur/docs/A_HRC_14_43_Add.2.pdf.
- 35 Hiermit beziehen wir uns u.a. auf: Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast; Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. C. Bertelsmann; Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Unrast.
- 36 Vgl. z.B. <https://weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com/2012/09/15/warum-weise-nicht-opfer-von-rassismus-sein-können>
- 37 Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): Can the subaltern speak?. In: Die Philosophin. Forum für feministische Theorie und Philosophie Bd. 14 Nr. 27, S. 42-58; Dyer, Richard (1997): White: Essays on Race and Culture. Routledge.
- 38 Vgl. McClintock, Anne (1995): Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest. Routledge; Stoler, Ann Laura (2002): Carnal Knowledge and Imperial Power: Race and the Intimate in Colonial Rule. University of California Press.
- 39 Vgl. Hall, Stuart (1994): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Rassismus und kulturelle Identität – Ausgewählte Schriften 2, Argument, S. 89-136; Loomba, Ania (2005): Colonialism/Postcolonialism. Routledge, S. 107-15, 141.
- 40 Vgl. Albrecht-Heide, Astrid (2005): Weißsein und Erziehungswissenschaft. In: Arndt, Susan, Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba und Peggy Piesche (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast, S. 444-59.
- 41 Vgl. Mohanty, Chandra Talpade (1991): Under Western Eyes. Feminist scholarship and colonial discourses. In: Mohanty, Chandra Talpade; Russo, Ann; Torres, Lourdes (Hg.): Third World Women and the Politics of Feminism. Bloomington: Indiana University Press S. 51-80.
- 42 Fanon, Frantz (1980): Schwarze Haut, weiße Masken. Syndikat.
- 43 Siehe auch *glokal e.V.* (2012): Mit kolonialen Grüßen ... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet, www.glokal.org/wp-content/uploads/2011/05/BroschuereReiseberichteundRassismus.pdf, S. 13-15.
- 44 Hauck, Gerhard (2003): Die Gesellschaftstheorie und ihr Anderes. Wider den Eurozentrismus der Sozialwissenschaften. Westfälisches Dampfboot.
- 45 Robinson, Jennifer (2006): Ordinary Cities. Between Modernity and Development. Routledge.
- 46 Dussel, Enrique (1995): The Invention of the Americas. Eclipse of ‚the Other‘ and the Myth of Modernity. Continuum.
- 47 Kebede, Messay (2004): African development and the primacy of mental decolonization. In: African Development Bd. 19 Nr. 1, S. 107-29; Dussel, Enrique (1995): The Invention of the Americas. Eclipse of ‚the Other‘ and the Myth of Modernity. Continuum.
- 48 Farr, Arnold (2005): Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; u. a. (Hg.) Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast S. 40-55.
- 49 Bhabra, Gurminder K. (2009): Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination. Palgrave; Dussel, Enrique (1995): The Invention of the Americas. Eclipse of ‚the Other‘ and the Myth of Modernity. Continuum.
- 50 Dussel, Enrique (1995): The Invention of the Americas. Eclipse of ‚the Other‘ and the Myth of Modernity. Continuum.
- 51 Vgl. Hall, Stuart (1992): The West and the Rest. Discourse and Power, in: Hall, Stuart/Gieben, Bram (Hg.): Formations of Modernity, Oxford, S. 275-332.
- 52 Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht, in: Hall, Stuart (Hg.), Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Argument-Verlag, S.137-79.
- 53 McEwan, Cheryl (2001): Postcolonialism, feminism and development: intersections and dilemmas. In: Progress in Development Studies Bd. 1 Nr. 2, S. 93-111, hier S. 95.
- 54 Hauck, Gerhard (2003): Die Gesellschaftstheorie und ihr Anderes. Wider den Eurozentrismus der Sozialwissenschaften. Westfälisches Dampfboot.
- 55 Mignolo, Walter (2000): Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton University Press.
- 56 Dirlik, Arif (1994): The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism. In: Critical Inquiry Bd. 20 Nr. 2, S. 328-56; Ahmad, Aijaz (1995): Postcolonialism: what’s in a name?. In: de la Campa, Román, E. Ann Kaplan und Michael Sprinker (Hg.): Late Imperial Culture. Verso, S. 11-32.
- 57 Dirlik, Arif (1994): The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism. In: Critical Inquiry Bd. 20 Nr. 2, S. 328-56, hier S. 346.
- 58 Young, Robert (2001): Postcolonialism: An Historical Introduction. Blackwell, S. 45.
- 59 Ahmad, Aijaz (1995): Postcolonialism: what’s in a name?. In: de la Campa, Román, E. Ann Kaplan und Michael Sprinker (Hg.): Late Imperial Culture. Verso, S. 11-32.
- 60 McClintock, Anne (1992): The angel of progress: pitfalls of the term ‚post-colonialism‘. In: Social Text Nr. 31/32, S. 84-98.
- 61 Loomba, Ania (2005): Colonialism/Postcolonialism. Routledge.
- 62 McEwan, Cheryl (2009): Postcolonialism and Development. Routledge.
- 63 Kapoor, Ilan (2008): The Postcolonial Politics of Development. Routledge, S. 57.
- 64 Messerschmidt, Astrid (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse Transformationen Globalen Lernens. www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Messerschmidt_2C_20Bildungsprozesse.doc
- 65 Z.B. <http://www.globaleslernen.de>
- 66 Z.B. Welthaus Bielefeld, Deutsche Lepa- und Tuberkulosehilfe, Deutsche Welthungerhilfe, Deutscher Entwicklungsdienst, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Deutscher Volkshochschulverband international, Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg (Hg.) (2009): Eine Welt im Unterricht. Sek. I/II. Materialien – Medien – Adressen.
- 67 Z.B. EWIK oder WUS Germany.
- 68 Z.B. VENRO (2012): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrungen – Herausforderungen – Perspektiven, Bonn; BER/Stiftung Nord-Süd Brücken (Hg.) (2010). Wirkt so. Handreichung zur Wirkungsorientierung und Antragstellung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

- 69 Zum Beispiel: *Brot für die Welt (2012)*: Fair Play for Fair Life. Unterrichtsbausteine für die Grundschule, Sekundarstufe I und II und für die außerschulische Jugendarbeit, S. 25ff.
- 70 www.alexander-von-humboldt-gymnasium.hamburg.de/index.php/article/detail/11297
- 71 *Gemeinsam für Afrika (2009)*: Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II. S. 12.
- 72 *Gemeinsam für Afrika (2009)*: Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II, S. 11.
- 73 *Gemeinsam für Afrika (2011)*: Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, S. 8; Globale Bildungskampagne (2005): Herausforderung ‚Bildung für alle‘: Unterrichtsmaterial zur Aktion ‚Schick meine Freundin, meinen Freund zur Schule‘.
- 74 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 28.
- 75 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung; S. 157.
- 76 Z.B. www.fairtrade.de/cms/media//pdf/und_ich/gepa_menschen_naranjillo.pdf
- 77 *Gemeinsam für Afrika (2009)*: Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II; S. 12.
- 78 [www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de/einewelt/FMPPro?-db=dwmedia.fp5&lay=Default&-format=search.html&-error=error.html&-token.o=\[FMP-CurrentToken:o\]&-token.i=\[FMP-CurrentToken:i,url\]&-view](http://www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de/einewelt/FMPPro?-db=dwmedia.fp5&lay=Default&-format=search.html&-error=error.html&-token.o=[FMP-CurrentToken:o]&-token.i=[FMP-CurrentToken:i,url]&-view)
- 79 *Ziai, Aram (2004)*: Entwicklung als Ideologie? Das klassische Entwicklungsparadigma und die Post-Development-Kritik. Ein Beitrag zur Analyse des Entwicklungsdiskurses. DÜL.
- 80 *Melber, Henning 1992*: Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick, Brandes & Apsel.
- 81 *Ziai, Aram (2006)*: Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive, S. 57ff.
- 82 *Gemeinsam für Afrika (2011)*: Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, S. 25.
- 83 *Greenhalgh, Susan (1996)*: The Social construction of population science: an intellectual, institutional, and political history of twentieth-century demography. In: *Comparative Studies in Society and History* Bd. 38 Nr. 1, S. 26-66, hier S. 27.
- 84 *Vgl. Kuumba, M. Bahati (1999)*: A cross-cultural race/class/gender critique of contemporary population policy. The impact of globalization. In: *Sociological Forum* Bd. 14 Nr. 3, S. 447-63, hier S. 455; *Bendix, Daniel (2012)*: Colonial Power in Development – Tracing German Interventions in Population and Reproductive Health in Tanzania. *Dissertation, University of Manchester*.
- 85 *Spivak, Gayatri Chakravorty (2007)*: Feminism and human rights. In: Shaikh, Nermeen (Hg.): *The Present as History: Critical Perspectives on Global Power*. Columbia University Press, S. 172-201, hier S. 195 (Übersetzung global).
- 86 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. S. 28.
- 87 Dies lässt sich an unzähligen Materialien z.B. zu Hunger, Müll, Armut, schlechte Regierungsführung und failed States, etc. ablesen.
- 88 *aej. BUNDjugend, Brot für die Welt, EED (2010)*: Mach mal Zukunft! Eine Aktionsmappe für die Jugendarbeit zur Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt‘, Aktionsheft 3, S. 4.
- 89 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 77.
- 90 Siehe beispielsweise www.buko.info/wer-wir-sind/buko-positionen/nachhaltigkeitskritik
- 91 Z.B. das sustainable livelihood-Konzept: *Sen, Gita und Caren Grown (1985)*: Development, Crisis and Alternative Visions. Third World Women’s Perspective. Stavanger; Eblinghaus, Helga und Armin Stickler (1996): Nachhaltigkeit und Macht. Zur Kritik von Sustainable Development. IKO; Hofmeister, Sabine u. a. (Hg.): (2003): Zwischen-töne gestalten. Dialoge zur Verbindung von Geschlechterverhältnissen und Nachhaltigkeit. Usp-Publishing.
- 92 *Ziai, Aram (2004)*: Entwicklung als Ideologie? Das klassische Entwicklungsparadigma und die Post-Development-Kritik. Schriften des Deutschen Übersee Instituts.
- 93 www.tribunal-afrikakonferenz-berlin.org/german/Seite3.html
- 94 *Tortosa, José María (2009)*: SUMAK KAWSAY, SUMA QAMAÑA, BUEN VIVIR; www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTortosa0908.pdf
- 95 *Deutscher Entwicklungsdienst (2006)*: Globales Lernen Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit 2. überarbeitete Auflage, S. 4.
- 96 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 75.
- 97 *Welthaus Bielefeld, Stadt Bielefeld, Brot für die Welt, Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe, Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden Württemberg, Unicef und World Vision (2012)*: Die Welt braucht dich. Ein Heft für Schülerinnen und Schüler (ab Klasse 8), S. 12.
- 98 Siehe für zwei unterschiedliche Ansätze dazu z.B. *Escobar, Arturo (1995)*: Encountering Development. The Making and the Unmaking of the Third World. Princeton University Press; *Moyo, Dambisa (2011)*: Dead Aid. Warum Entwicklungshilfe nicht funktioniert und was Afrika besser machen kann. Haffmanns und Tolke mit.
- 99 *Rauch, Theo (2009)*: Entwicklungspolitik. Theorien, Strategien, Instrumente. Westermann, S. 71ff.
- 100 *Gemeinsam für Afrika (2009)*: Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II. S. 17.
- 101 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 191.
- 102 *Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum Berlin (2011)*: G+ Schöne Ferien für Tourismuskaufleute, S. 1.
- 103 *Welthaus Bielefeld und ASA-Programm Inwent (2009)*: Wo bitte geht’s nach weltwärts? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste, S. 31.
- 104 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 33.
- 105 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 26.

- 106 Für eine ausführliche Betrachtung interkultureller Simulationsspiele, siehe: Reindlmeier, Karin (2006): ‚Alles Kultur?‘ – Der ‚kulturelle‘ Blick in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, Gabi, Anita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. IKO, S. 235-62.
- 107 www.dija.de/nc/toolbox-interkulturelles-lernen/methodenbox/?tx_fedijamethoden_pi1%5BshowUid%5D=9&cHash=1dc74da79ae-2a408e94ca175a6c8356b
- 108 Welthaus Bielefeld, Weltweit Wichteln, Bildung trifft Entwicklung, Deutscher Entwicklungsdienst, Forum Fairer Handel, Kindermis-sionswerk ‚Die Sternsinger‘ und Südwind Österreich (2010): KITA GLOBAL. Das Praxisbuch, S. 28ff.
- 109 Siehe z.B. Mecheril, Paul u.a. (Hg.) (2010): Bachelor | Master: Migra-tionspädagogik. Beltz, S. 77ff.
- 110 Toepfer, Barbara (2009): Grameen Bank in India. Unterrichtsemp-fehlungen zum Themenschwerpunkt ‚Globalisierung/The Global Challenge – India‘ für den Englischunterricht. Unterrichtsmateria-lien für die Klasse 10/11. Fächerorientierung: Englisch. In: Brot für die Welt, Welthungerhilfe, Kindernothilfe, Misereor und Welthaus Bielefeld (Hg.): Entwicklung anders lernen. Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen in der Sekundarstufe. In Anlehnung an den Orientierungsrahmen der KMK, Wuppertal, S. 101-20.
- 111 Deutscher Entwicklungsdienst (2006): Globales Lernen. Arbeits-blätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, S. 13.
- 112 Deutscher Entwicklungsdienst (2006): Globales Lernen. Arbeits-blätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, S. 39-41.
- 113 Interkultureller Rat in Deutschland (2012): Internationale Wochen gegen Rassismus 2013. Alle anders, alle gleich.; Messerschmidt, Astrid (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse Transformationen Globalen Lernens. www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Messerschmidt_2C_20Bildungsprozess.doc.
- 114 Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung (2001): Aufgepasst auf deutschen Straßen. Jeder kann etwas tun. Dem Rassismus keine Chance, S. 18.
- 115 NRW-NROs (2012): So ist Südafrika, S. 1.
- 116 www.duden.de/rechtsschreibung/Vorurteil.
- 117 www.duden.de/rechtsschreibung/Stereotyp
- 118 NRW-NROs (2012): So ist Südafrika, S. 1.
- 119 EPIZ – Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszent-rum e.V. (2011): Schöne Ferien. Für Tourismuskaufleute. Ganz schön Kitschig Klischees und Kulturen, S.3.
- 120 Der Zusammenhang wird in der folgenden Publikation (und der begleitenden Ausstellung) besonders deutlich herausgearbeitet: Rheinisches JournalistInnenbüro (2005): Unsere Opfer zählen nicht. Die Dritte Welt im 2. Weltkrieg, Assoziation A.
- 121 Weber, Reinhold (2003): Globalisierung: Aspekte einer Welt ohne Grenzen – Einleitung. In: Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung Bd. 29 Nr. 4, S. 3-7, hier S. 7.
- 122 Z.B. Koponen, Juhani (1994): Development for Exploitation. German Colonial Policies in Mainland Tanzania, 1884-1914. LIT; Hodge, John M. (2007): Triumph of the Expert. Agrarian Doctrines of Develop-ment and the Legacies of British Colonialism. Ohio University Press.
- 123 Z.B. Deuser, Patricia (2010): Genderspezifische Entwicklungspoliti-ken und Bevölkerungsdiskurse. Das Konzept der ‚Sexuellen und Re-produktiven Gesundheit und Rechte‘ aus postkolonialer Perspektive. In: Peripherie Bd. 30 Nr. 120, S. 427-51; Melber, Henning (2001): Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick. Brandes & Apsel; Ziai, Aram (2008): Rassismus und Entwicklungszusammen-arbeit. In: Gomes, Bea/Schicho, Walter/Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Mandel-baum, S. 191-213; Zurmühl, Ute (1995): Der ‚koloniale Blick‘ im entwicklungspolitischen Diskurs: Welt-Bilder und Bilder-Welten in der Entwicklungszusammenarbeit. Verlag für Entwicklungspolitik.
- 124 Adichie, Chimamanda Ngozi (2011): Narratives of Europe. Stories that matter. www.youtube.com/watch?v=-YEWgIvIOyw (Überset-zung global):
- 125 Infozentrum Schokolade (2009): Geschichte der Schokolade, wei-tergeleitet vom Portal Globales Lernen in Hamburg, Konsumgüter aus Entwicklungsländern: Kakao und Schokolade, www.infozent-rum-schoko.de/geschichte-der-schokolade.html.
- 126 Vgl. Friedmann, Harriet und Philip McMichael (1987): Agriculture and the state system: the rise and fall of national agricultures, 1870 to the present. Sociologia Ruralis Bd. 29 Nr. 2: S. 93-117.
- 127 Vgl. Bello, Walden (2009): The Food Wars. Verso, S. 38ff.
- 128 Bundeszentrale für politische Bildung (2007): Afrika verstehen lernen. 12 Bausteine für Unterricht und Projekttag.
- 129 Ebd.: S. 148.
- 130 Adichie, Chimamanda Ngozi (2007): Rede auf der Christopher Okig-bo Konferenz im Barker Center, Harvard University, www.youtube.com/watch?v=NlelreqrfQ4 (Übersetzung global).
- 131 Adichie, Chimamanda Ngozi (2011): Narratives of Europe. Stories that matter. www.youtube.com/watch?v=-YEWgIvIOyw (Überset-zung global).
- 132 Ebd.
- 133 Gemeinsam für Afrika e.V. (2009): Ein anderes Bild von Afrika, S.3.
- 134 Ebd.: S. 4.
- 135 Z.B. Welthaus Bielefeld und ASA-Programm Inwent (2009): Wo bitte geht's nach weltwärts? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste, S. 22.
- 136 WeltGarten Witzenhausen (2010): So nah und doch so fern – als Entdecker auf kolonialen Spuren, S.2.
- 137 Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary und Lawrence Grossberg (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture, University of Illinois Press.
- 138 Welthaus Bielefeld, Stadt Bielefeld, Bildung trifft Entwicklung, Engagement global, Eine Welt Netz NRW (2012): Lernkarte. Wie die weltweite Armut besiegt werden könnte. Didaktische Handreichung zur Lernkarte für Schule (ab Klasse 8) und Bildungsarbeit. Titelseite.
- 139 Koordination Südliches Afrika (KOSA e.V.) (2006): Du kannst was ändern! Komm schon! Wie die Armut bis zum Jahr 2015 überall in der Welt besiegt werden kann. Ein Heft für Schülerinnen und Schü-ler. Titelseite.
- 140 Heckel, Jutta (2006): Eine globale ‚Ressource‘. Rückkehrer in der Bildungsarbeit . In: Deutscher Entwicklungsdienst: Bildung trifft Ent-wicklung. Rückkehrer in der entwicklungspolitischen Bildung, S. 5.
- 141 Lensing, Mechthild (2006): Deine Handflächen sind ja ganz weiß. Menschen aus anderen Kontinenten als Referenten in der Schule. In: Deutscher Entwicklungsdienst: Bildung trifft Entwicklung. Rück-kehrer in der entwicklungspolitischen Bildung, S. 8.
- 142 Ebd.
- 143 Brot für die Welt (2012): Fair Play for Fair Life. Unterrichtsbausteine für die Grundschule, Sekundarstufe I und II und für die außerschuli-sche Jugendarbeit, S. 25ff.
- 144 Ebd.
- 145 Ebd., S. 41ff.

- 146 *Brüggemann, Anna und Dominik Köhler (2012):* Rassistischer Fußabdruck. Kritik an Methoden und Konzepten internationaler Freiwilligendienste. In: BER e.V.: Wer ändert einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext, S. 64.
- 147 *Z.B. Welthaus Bielefeld und ASA-Programm Inwent (2009):* Wo bitte geht's nach weltwärts? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste, S. 12; *Welthaus Bielefeld, Stadt Bielefeld, Bildung trifft Entwicklung, Brot für die Welt, Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe, Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden Württemberg, Unicef und World Vision (2012):* Die Welt braucht dich. Ein Heft für Schülerinnen und Schüler (ab Klasse 8), S. 15.
- 148 *Welthaus Bielefeld und ASA-Programm Inwent (2009):* Wo bitte geht's nach weltwärts? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste, S. 12.
- 149 *Steyerl, Hito (2008):* Die Gegenwart der Subalternen. In: Spivak, Gayatri Chakravorty (Hg.): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Turia + Kant, S. 7-16.
- 150 Ebd.
- 151 *Z.B. Carpus (2008):* Gegen Armut aktiv werden – aber richtig! Dein Beitrag zur Verwirklichung der Millenniumsziele.
- 152 *Koordination Südliches Afrika (KOSA e.V.) (2006):* Du kannst was ändern! Komm schon! Wie die Armut bis zum Jahr 2015 überall in der Welt besiegt werden kann. Ein Heft für Schülerinnen und Schüler, S. 10.
- 153 *Kindernothilfe (2005):* Robinson bei den Teppichknüpfern. Abenteuer mit dem Zauberbuch, S. 2ff.
- 154 Ebd.
- 155 *Welthaus Bielefeld, Stadt Bielefeld, Bildung trifft Entwicklung, Brot für die Welt, Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe, Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden Württemberg, Unicef und World Vision (2012):* Die Welt braucht dich. Ein Heft für Schülerinnen und Schüler (ab Klasse 8), S. 1. Hervorhebung im Original.
- 156 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007):* Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 77.
- 157 *Krämer, Georg (2010):* Das Globale Lernen – eine Baustelle. In: VENRO: Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft, S. 6.
- 158 *Misereor (2009):* Ich war noch niemals in La Paz. Freiwilligendienste im Ausland als persönliche und entwicklungspolitische Herausforderung. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 12/13. In: Brot für die Welt, Welthungerhilfe, Kindernothilfe, Misereor und Welthaus Bielefeld (Hg.) (2009): Entwicklung anders lernen. Unterrichtsmaterial zum Globalen Lernen in der Sekundarstufe in Anlehnung an den Orientierungsrahmen der KMK. Peter Hammer Verlag, S. 159.
- 159 Ebd.
- 160 *Welthaus Bielefeld und ASA-Programm Inwent (2009):* Wo bitte geht's nach weltwärts? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste, S. 30.
- 161 Ebd.
- 162 *Z.B. Gemeinsam für Afrika (2011):* Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II; *Globale Bildungskampagne Deutschland (2011):* Erzähl und eine Geschichte – Bildung für Mädchen und Frauen weltweit. Aktions- und Unterrichtsmaterialien.
- 163 *Welthaus Bielefeld und ASA-Programm Inwent (2009):* Wo bitte geht's nach weltwärts? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste, S. 30.
- 164 *Brot für die Welt (2012):* Fair Play for Fair Life. Unterrichtsbausteine für die Grundschule, Sekundarstufe I und II und für die außerschulische Jugendarbeit, S. 33.
- 165 Ebd., S. 27.
- 166 *Gemeinsam für Afrika (2011):* Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II, S. 6.
- 167 *Deutscher Entwicklungsdienst (2006):* Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, S. 31.
- 168 *Amadiume, Ifi (1989):* Male Daughters, Female Husbands. Gender and Sex in an African Society. Palgrave Macmillan.
- 169 *Spivak, Gayatri Chakravorty (1988):* Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary und Lawrence Grossberg (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture, University of Illinois Press, Chicago (Übersetzung global).
- 170 *Gemeinsam für Afrika (2011):* Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, S. 10.
- 171 *Lensing, Mechthild (2006):* Deine Handflächen sind ja ganz weiß. Menschen aus anderen Kontinenten als Referenten in der Schule. In: Deutscher Entwicklungsdienst: Bildung trifft Entwicklung. Rückkehrer in der entwicklungspolitischen Bildung, S. 8.
- 172 *Z.B. Deutscher Entwicklungsdienst (2006):* Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, S. 84ff.
- 173 *Walgenbach, Katharina (Hg.) (2005):* >Weißsein< und >Deutschsein< – historische Interdependenzen. In: Arndt, Susan, Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba und Peggy Piesche (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland. Unrast, S. 377-93.
- 174 *Arndt, Susan, 2004,* Weiß-Sein, Roland Barthes la vaccine und die afrikanisch-feministische Literatur, URL: www2.hu-berlin.de/ffz/dld/arndt04.pdf.
- 175 www.elina-marmer.com/de
- 176 *Marmer, Elina (o. J.):* IMage of AFRica in EDUcation. Darstellung von Afrika in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien und ihre Auswirkung auf den Rassismus in deutschen Schulen, Kurzexposé, S. 2, www.elina-marmer.com/de.
- 177 *Gemeinsam für Afrika (2009):* Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II, S. 22-23.
- 178 *Bendix, Daniel und Adibeli Nduka-Agwu (2007):* Die weiße Darstellung ‚Afrikas‘ in der deutschen Öffentlichkeit: Wie ein Kontinent genormt, verformt und verdunkelt wird. <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/2007-Afrikabild.htm>
- 179 *Deutscher Entwicklungsdienst (2006):* Globales Lernen Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit 2. überarbeitete Auflage, S. 34.
- 180 *Mohio (2011):* ‚Das Boot ist voll‘ und 10 weitere Dialoge zu Ethik und Globalisierung mit Kaiser und König, Einleitung, <http://boot.kaiser-und-koenig.de>
- 181 Ebd.
- 182 *aej, BUNDjugend, Brot für die Welt und EED (2010):* Konsum – besser – anders – weniger: Aktionsheft 1 für die Jugendarbeit zur Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt‘. Titelseite.
- 183 *VENRO (2010):* Globales Lernen trifft neue Lernkultur. VENRO Arbeitspapier 19, S. 4ff.
- 184 Ebd.
- 185 *Gemeinsam für Afrika (2010):* Afrika macht Schule. Aktions-Handbuch mit Tipps und Beispielen für die Schulpraxis, S. 4f.

- 186 *VENRO (2000)*: Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seinen Mitgliedsorganisationen, S. 9.
- 187 *Gemeinsam für Afrika (2009)*: Gesundheit in Afrika. Ideen und Materialien für den Unterricht in Grundschulen, S. 8.
- 188 *Welthaus Bielefeld, Stadt Bielefeld, Bildung trifft Entwicklung, Brot für die Welt, Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe, Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden Württemberg und Unicef, World Vision (2012)*: Die Welt braucht dich. Ein Heft für Schülerinnen und Schüler (ab Klasse 8), S. 17.
- 189 Ebd., S. 16.
- 190 *Z.B. Radio Dreiecksland (2013)*: Weltläden als moderne Kolonialwarenläden: www.rdl.de/index.php?option=com_content&view=article&id=18928:weltlaedenalsquotmodernekolonialwarenladenquot&catid=489:sued-nord-funk&Itemid=545; *Westfälisches Dampfboot (2012)*: Peripherie 128. Faire Trade – eine bessere Welt ist käuflich.
- 191 *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2007)*: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 92.
- 192 *Gemeinsam für Afrika (2010)*: Afrika macht Schule. Aktions-Handbuch mit Tipps und Beispielen für die Schulpraxis, S. 7ff.
- 193 www.klimateller.de
- 194 *Informationsbüro Nicaragua (2011)*: Fokuscafe Lateinamerika. ‚Und was geht uns das an?‘ Werkheft zum Modul Eine Welt; aej, BUNDjugend, Brot für die Welt, EED (2010): Mach mal Zukunft! Eine Aktionsmappe für die Jugendarbeit zur Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt‘.
- 195 *Gemeinsam für Afrika (2009)*: Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II, S. 23.
- 196 *Z.B. Gemeinsam für Afrika (2009)*: Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II.
- 197 www.valuesandframes.org

glokal e.V.
2013