

Einige Konzeptionen und Materialien des Globalen Lernens beinhalten Texte oder Methoden, die sich so auch in Materialien der rassismuskritischen Bildung finden könnten oder sogar finden lassen. In den meisten spielen dagegen Fragen von Rassismus beziehungsweise rassistisch motivierter Diskriminierung keine Rolle. Faktisch wäre die Verbindung von Globalem Lernen mit rassismuskritischen Perspektiven damit als „Kann“ jedoch nicht als „Soll“ zu bestimmen. Doch gibt es gute Gründe, warum diese Verbindung notwendig ist. red.

Christian Geißler-Jagodzinski

Lernziel universale Weiß-Heit?

Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen

Für den Begriff des Globalen Lernens existiert weder eine einheitliche Definition noch kann eine der Konzeptionen im deutschsprachigen Raum auf einen konsistenten Zusammenhang zwischen dem Entwurf „Globales Lernen“ einerseits und einer Theorie vom Lerngegenstand „Weltgesellschaft“ und „Lernen“ im Sinne der Aneignung des Gegenstandes andererseits verweisen.¹

Dennoch bestehen Übereinstimmungen in den Konzeptionen und Materialien, so in ihrer Beschäftigung mit den Interdependenzen der „Weltgesellschaft“. Diese wechselseitigen Abhängigkeiten werden in den Materialien des Globalen Lernens etwa für den Bereich der Ökonomie als „Die Reise der Jeans/ der Kaffeebohne/ der Banane“ abgebildet. Dies kann deskriptiv geschehen („So funktioniert Produktion, Handel und Konsum in einer durch Globalisierung gekennzeichneten Welt.“), aber auch analytisch, machtkritisch und die eigene Position reflektierend: „Wer hat in diesem Produktions-, Handels- und Konsumprozess warum welche Rolle inne, welche Position nehme ich ein und wie finde ich das eigentlich?“ Dieser letztgenannten Annäherungsweise bedarf es, wenn Globales Lernen nicht mit dem Ziel einer scheinbar wertneutralen Informationsvermittlung, sondern als Handlungsaufforderung pädagogisch vermittelt werden soll, die auf Veränderung von politischen, ökonomischen, rechtlichen und sozialen Ungleichheiten zielt.

Rassismuskritische Bildung

Für die von einzelnen AutorInnen ausdrücklich voneinander abgegrenzten, im allgemeinen Sprachgebrauch jedoch synonym verwendeten Konzeptionen antirassistischer, nicht-rassistischer sowie rassismuskritischer Bildung existiert als verbindendes Merkmal die Abgrenzung gegen die Idee, die Ursachen von Konflikten zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“/„Anderem“ in den kultur- und/oder traditionsbedingt differenten Wahrnehmungen und Erfahrungen zwischen Menschen und Lösungsmöglichkeiten im besseren Kennenlernen der „Anderen“ zu suchen.²

Diese Konflikte – so die rassismuskritischen Ansätze dagegen – sind Ergebnis rassistisch motivierter Diskriminierung als einer Form der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten, die mit ethnisierenden Konstruktionen imaginärer Gruppen begründet wird. Konflikte entstehen somit nicht aus der Unkenntnis über das Gegenüber, sondern dienen zur Aufrechterhaltung von exklusiven Rechten und Privilegien.

Veränderungen einer (nationalen) rassistisch strukturierten Gesellschaft bedürfen somit auf der Seite der Mächtigen und von Dis-

kriminierungsstrukturen Privilegierten der Bereitschaft, Macht zu teilen und auf Privilegien zu verzichten.³ Zuvor bedarf es jedoch auf der Seite der Weißen⁴ der Einsicht, dass sie nicht nur Teil der Struktur („Auch Weiße haben eine Hautfarbe“) und Teil der Lösung, sondern zuerst und vor allem ein Teil des Problems sind – als bewusste und unbewusste VerteidigerInnen gesellschaftlicher Strukturen, die es ermöglichen, Privilegien als natürlich zustehende oder historisch gewachsene Rechte zu missinterpretieren.

Den Standort und die Handlungsmotivationen reflektieren

Im benannten Vorgehen gegen Ungleichheitsstrukturen gibt es eine deutliche Verbindung zu den Konzeptionen und Materialien des Globalen Lernens, nur dass in ihnen nicht über (eine räumlich umgrenzte) Gesellschaft, sondern über „Weltgesellschaft“ nachgedacht wird.

Ziel veränderungsorientierter Ansätze des Globalen Lernens müsste das Wissen über die eigene Position und die Verwobenheit in die Strukturen dieser „Weltgesellschaft“ sein. Dazu gehört auch zu vermitteln und zu verstehen, dass es keine standortunabhängige Beschreibung der globalen Lage – oder aus der MultiplikatorInnenperspektive keine standortunabhängige Beschreibung etwa der Ziele Globalen Lernens – geben kann. AdressatInnen wie auch Vermittelnde leben in einer postkolonialen Gesellschaft, aus der man nicht frei von einem kolonialen Erbe schauen kann.

Aus der Analyse der eigenen Perspektive ergibt sich die Frage für die Motivation des Handelns. Was motiviert die von Billigtextilien profitierenden KonsumentInnen, etwas gegen ihren eigenen finanziellen Vorteil zu unternehmen? Rassismuskritische Bildungskonzeptionen standen und stehen vor einer ähnlichen Frage: Warum sollen von rassistischen Strukturen privilegierte Weiße etwas gegen diese tun? Motivationen wie „Helfen wollen“, „Gutes tun“ oder „Toleranz üben“ wurden als Machtstrukturen reproduzierend in Frage gestellt. Diese Motivationen finden sich jedoch weiterhin in den Konzeptionen und Materialien des Globalen Lernens.

Schließlich werden auch die Ungleichheiten zwischen „Nord“ und „Süd“ nur durch die Aufgabe von Privilegien der Mächtigen, Besitzenden oder Privilegierten (hier steht es jeder Leserin/jedem Leser frei, sich einen Begriff zur Selbstbezeichnung zu wählen oder einen passenderen zu erfinden) zu verändern sein.

Versuchen BildnerInnen mittels Konzeptionen und Materialien des Globalen Lernens stattdessen, Wissen über die „Anderen“ (Men-

schen, geographische Räume etc.) anzusammeln, wird die „weltbürgerliche“ Bildung zur bürgerlichen Bildung im klassischen Sinne: Das „Eigene“ wird universalisiert, das „Andere“ wird von der eigenen Person abgetrennt, erfasst, kategorisiert, eingeordnet und beherrscht – der Weiß-Heit letzter Schluss.

Somit sind rassismuskritische Perspektiven durch ihren macht- und herrschaftskritischen Ansatz für die Entwicklung von Konzeptionen und Materialien des Globalen Lernens doppelt produktiv und notwendig. Zum Einen tragen sie zu einer differenzierten und angemessenen Beschreibung und Analyse der Interdependenzen der Weltgesellschaft bei. Zum Anderen halten sie dem Globalen Lernen einen Spiegel vor und erinnern daran, dass ihm aus hegemonialer Perspektive entwickelte Analysen von globalen Beziehungen zu Grunde liegt. Sie beschreiben, was aus der hegemonialen Position als Problem

wahrnehmbar ist, und welche Lösungsmöglichkeiten sich aus dieser Perspektive anbieten. Diese können „gut gemeint“ oder gar „macht-kritisch“ sein – das Hegemoniale können sie nicht ablegen.

Christian Geißler-Jagodzinski arbeitet mit den Schwerpunkten historisch-politische Bildung zur Geschichte des 20. Jahrhunderts und Nicht-Diskriminierung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung unter anderem für das Projekt „Lernen aus der Geschichte“ (www.lernen-aus-der-geschichte.de), den Bildungsverbund für die IJBS Sachsenhausen und als Lehrbeauftragter an Berliner Universitäten. Bis 2005 war er im Fachbereich Didaktik der politischen Bildung an der TU Berlin mit dem Thema Globales Lernen befasst.

¹ Einen evolutionstheoretisch orientierten Versuch unternehmen Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck, während Klaus Seitz versucht, Handlungsorientierung mit Systemtheorie zu verknüpfen. Die bleibenden Schwierigkeiten beziehungsweise theoretischen Lücken sind vor allem darauf zurückzuführen, dass aus dem benannten Lerngegenstand die Notwendigkeit entstände, eine Theorie zu entwickeln, die alles – „die Welt“ – erfassen würde.

Ein Vergleich verschiedener deutschsprachiger Ansätze des Globalen Lernens findet sich bei Trisch, Oliver: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, Schriftenreihe des IBKM an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 12, Oldenburg 2005.

² Etwas holzschnittartig können so die Ansätze des Interkulturellen Lernens bis zum Beginn der 1990er Jahre beschrieben werden, gegen die sich die rassismuskritische Bildung explizit wandte.

³ Zumindest wenn man den rassismuskritische Bildungskonzeptionen folgt, die auf Überlegungen von Critical Whiteness-Studies, kapitalismuskritischen Rassismustheorien sowie der Kritischen Psychologie beruhen. Zu Critical Whiteness vgl. den Sammelband von Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster 2005; zu Bildungskonzeptionen vgl. z.B. Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt M. 2006.

⁴ „Weiß“ verwende ich hier im Sinne einer Konstruktion und Zuschreibung und nicht als angeborene Eigenschaft. „Weiß“ als Hautfarbe und „Weiß“ als soziale Position sind gemacht aber gleichzeitig auch eine gesellschaftliche Realität.

Der Arbeiter im Bett



Silvia, Katrin, Hauptschule Scharnhorst, Dortmund