

Das Globale Lernen tritt mit einem hohen Anspruch an: Es will Kindern und Jugendlichen die Zusammenhänge in einer globalisierten Welt vermitteln und sie zu solidarischem Handeln in der „Einen Welt“ motivieren. Doch was sind die Ursachen für Ungleichheit, welche historischen Wurzeln gibt es? Wer über diese Themen spricht, kann und darf zu Rassismus und Kolonialismus eigentlich nicht schweigen. Eine rassismuskritische Analyse von Konzepten und Materialien des Globalen Lernens deckt jedoch schwere Mängel und Auslassung auf. red.

Christian Geißler-Jagodzinski

Der blinde Fleck des Globalen Lernens?

Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien

In seinen Vorschlägen für entwicklungspolitische Initiativen an den Berliner Senat stellt der Beirat für Entwicklungszusammenarbeit zum Globalen Lernen fest: „Eine solche Bildung legt den Grundstein für Weitsicht und Weltblick und damit zur Überwindung von Intoleranz und Rassismus, Provinzialität und Nationalismus sowie Hinwendung zu mehr Verantwortung und Solidarität in der Einen Welt – Grundlagen für den Umbau zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft.“¹ Mit diesem Anspruch an Konzeptionen und Materialien Globalen Lernens stehen die VerfasserInnen paradigmatisch für AutorInnen und BildnerInnen, die das Globale Lernen prägen.

Globales Lernen soll befähigen, Interdependenzen in der „Weltgesellschaft“ (Seitz) zu verstehen. Es unterstützt Jugendliche dabei, begründbare (politische) Urteile über komplexe Zusammenhänge zu fällen, handlungsfähig in und für die „Eine Welt“ zu werden sowie die Kompetenz zu erlangen, sich Wissen zu erschließen. Damit, so die pädagogische Hoffnung, verstehen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht nur die Prozesse der Globalisierungen, sondern werden auch in ihrer durch Globalisierungen geprägten Residenzgesellschaft – der Bundesrepublik – fähig, sich für die verfassten demokratischen Werte, etwa das Verbot rassistisch motivierter Diskriminierung, einzusetzen.

Wenn für Konzeptionen und Materialien des Globalen Lernens der Anspruch formuliert wird, Teil von Bildungsanstrengungen gegen Rassismus zu sein, so müssen die Konzeptionen und Materialien selbst einer rassismuskritischen Betrachtung unterzogen werden. Politische Bildung, gerade wenn sie auf die Veränderung von Einstellungen und Verhalten zielt, muss nachweisen können, dass sie nicht nur gut gemeint, sondern auch den Anforderungen entsprechend konzipiert ist. Ob dies in Konzepten und Materialien des Globalen Lernens gelingt, soll im Folgenden exemplarisch überprüft werden.

Konzepte des Globalen Lernens

Rassismuskritisch wären Konzeptionen beispielsweise zu befragen, inwiefern die AutorInnen – für den deutschsprachigen Raum werden hier betrachtet: Hans Bühler, Annette Scheunpflug/Nikolaus Schröck, Klaus Seitz sowie David Selby/Hanns-Fred Rathenow – die eigenen Sprechpositionen reflektieren. Die Konzeptionen stammen ausnahmslos von weißen akademischen Mittelschichtangehörigen: Das Lernen über globale Interdependenzen und ihre Auswirkungen wird aus hegemonialen Perspektiven entworfen. Trotzdem gehört es nicht zum „Standard“ der Literatur, die eigene Position und Perspektive (inklusive ihrer Beschränkung und Ausschlüsse) auszuweisen. Die Problematik an sich scheint einigen AutorInnen bewusst zu sein, verweisen sie doch auf das Problem einer euro- beziehungsweise ethnozentrischen Perspektive (Bühler) oder ihre Nichtbetroffenheit von Diskriminierung und Ungleichheit (Selby/Rathenow). Ob aber etwa letztere Positionierung die selbstreflexive Einsicht beinhaltet, von den bestehenden Ungleichheiten zu profitieren, ist ob der Formulierung des „Nicht-Betroffen-Seins“ fragwürdig.

Machtstrukturen und die eigene Einbindung

Aus rassismuskritischer Perspektive ist weiterhin zu untersuchen, wie die AutorInnen Ursachen, Formen und Auswirkungen von innergesellschaftlicher und globaler Ungleichheit sowie Möglichkeiten zu deren Veränderung beschreiben. Versteht man Rassismus als Ungleichheitsstruktur, in der ethnisch konstruierte Gruppen privilegiert beziehungsweise diskriminiert werden, so muss man die Frage nach den Macht- und Herrschaftsverhältnissen stellen, die diese Prozesse ermöglichen und legitimieren. Begriffe wie Macht, Herrschaft, Diskriminierung und Privilegien werden in den Konzeptionen des Globalen Lernens zwar benannt, eine theoretische Einbindung erfahren sie jedoch nicht.

Ein Resultat davon ist meines Erachtens das (wahrscheinlich nicht intentionale) Verschweigen eines für das Globale Lernen wesentlichen historischen Zusammenhangs: Rassismus wird, nachdem er bis ins 17. Jahrhundert hinein vor allem eine Legitimationsgrundlage für innereuropäische soziale Diskriminierung war, zum zentralen Legitimationsinstrument für die europäischen kolonialen und imperialen Politiken.² Die Interdependenzen der „Weltgesellschaft“ unabhängig von den Kolonialisierungen und den mit ihnen verbun-

denen und bis heute wirksamen Macht- und Herrschaftsstrukturen zu beschreiben, heißt letztendlich enthistorisierend nach Ursachen für Ungleichheiten zu suchen, mit denen „wir“ nicht zwangsläufig zu tun haben. Anders lässt sich die nahezu völlige Auslassung der deutschen und europäischen Kolonialgeschichte in den Konzeptionen nicht erklären.

Dies hat wiederum Konsequenzen für die konzeptionellen Überlegungen zum „parteilichen Engagement gegen Ungerechtigkeit“ (Bühler). Die Frage, warum sich Jugendliche für das interessieren sollten, was irgendwo auf der Welt passiert, und warum sie gegen Ungleichheiten aktiv werden sollten, von denen sie sich, wenn überhaupt, nur durch Vorteile berührt fühlen, ließe sich vielleicht mit einer historisch hergeleiteten „Verantwortung“ für über die Jahrhunderte entstandenen sozialen Ungleichheiten beantworten. Das scheint mir zumindest angemessener als entweder Ungleichheit zu moralisieren oder es den Lernenden völlig freizustellen, ob sie mit den Ungerechtigkeiten in der „Weltgesellschaft“ einen Umgang finden wollen. Dabei sind die letztgenannten pädagogischen Haltungen auch die „attraktiveren“ für die BildnerInnen des Globalen Lernens – auch ihnen ermöglichen sie die Illusion ihres freiwilligen Engagements für eine gute Sache anstatt einer selbst- und privilegierten Herangehensweise aus einer Motivation reflektierten Unrechtsbewusstseins.

„Kultur“ und Herrschaft

Eine weitere rassismuskritische Frage an die Konzeptionen ist die nach dem Kulturbegriff, scheint doch „Kultur“ als Erklärungszusammenhang für gewalttätige Konflikte, schützenswerte Bestände oder ökonomische Entwicklungen auch zukünftig von zentraler Bedeutung zu sein.

„Kultur“ und „Rassismus“ sind untrennbar miteinander verbunden, erstere legitimierte die mit dem Rassismus verbundenen Exklusionen und Inklusionen, auch wenn diese zeitweise biologisch ummantelt wurden („Rassenrassismus“ zur Legitimation der Sklaverei; wissenschaftliche Rassenlehre im 19. Jahrhundert; mit Genetik argumentierende RassistInnen im 20. und 21. Jahrhundert).

Wie Oliver Trisch herausarbeitet, spielt der Begriff der „Kultur“ in den Konzeptionen des Globalen Lernens nur eine marginale Rolle.³ Kultur oder Kulturen werden, so die Konzeptionen Bezug auf diese Kategorie nehmen, als „in Bewegung befindliche, adaptionsfähige und heterogene Systeme“ (Selby/ Rathenow 2003, 198) verstanden. Diese nicht-essentialistisch gefasste Definition wäre eine Grundlage für rassismuskritische Perspektiven. Dennoch bleibt die Verbindung zwischen „Kultur“ und der (Re-)Produktion von Macht- und Herrschaftsstrukturen im Weiteren unreflektiert.

Ohne Zweifel kann man den AutorInnen der Konzeptionen des „Globalen Lernens“ unterstellen, dass sie sich gegen gewalttätige und ausgrenzende rassistische Praxen in der Bundesrepublik positionieren. In den Konzeptionen wird versucht, Erschließungswege für komplexe globale Ungleichheiten, die irgendwie auch mit rassistischen Strukturen verbunden zu sein scheinen, zu formulieren. Rassismus (re-)produzierende Strukturen rücken jedoch kaum in den Blick, fehlt doch vielen Konzeptionen dazu eine theoretisch konsistent entwickelte macht- und herrschaftsanalytische Herangehensweise. Somit kann Rassismus eher zufällig zum Thema des Globalen Lernens werden. Als Analysekatégorie für historisch gewachsene globale Ungleichheit bleibt er ungenutzt.

Brüche aufzeigen

Eine Analyse der Materialien des Globalen Lernens, die von sich behauptet, gültige und weitreichende Aussagen zu machen, bedürfte einer systematischen Erfassung der Materialien, die weder vorliegt noch im Rahmen dieses Artikels zu leisten ist. Deshalb sollen hier nur exemplarisch einige Beispiele aufgeführt werden, die Schwierigkeiten bei der Erstellung von Materialien aufzeigen. Einige dieser Probleme sind vielleicht auch nicht über „besser“ konzeptionierte Materialien aufzulösen, sondern verweisen auf strukturelle Fragen, die sich auftun, wenn man Lernprozesse über nichts Geringeres als die „Weltgesellschaft“ initiieren möchte.

In vielen Materialien ließen sich gut und aufklärerisch gemeinte Darstellungen etwa der Lebensumstände in der Dritten Welt aus einer rassismuskritischen Perspektive als kontraproduktiv kritisieren, weil sie rassistische Stereotype reproduzieren.⁴ In der Hoffnung, dass die Auseinandersetzung- und Handlungsbereitschaft der SchülerInnen nicht mehr mittels Fotos von großen Kinderaugen hungernder Kinder mit zerrissenen Kleidern oder Darstellungen von Menschen in „traditionellen Gewändern“ in ihren „traditionellen Dörfern“ entwickelt werden soll, werde ich auf solche Darstellungen im Folgenden nicht eingehen.

Unter www.globaleslernen.de bieten über 50 deutsche NRO unter dem Dach „Eine Welt Internet Konferenz“ Informationen und Materialien zum Globalen Lernen an. Die meisten als Printpublikationen auf dem Markt befindlichen Materialienbände finden sich in dieser Datenbank, systematisch geordnet nach Themen sowie nach Ländern.

Versucht man den Einstieg über die „Ländersuche“ fällt auf, dass es Deutschland als Rubrik nicht gibt. Dies lässt zwei Vermutungen zu: Entweder erfüllen nahezu alle Materialien den Anspruch, das Lernen über die „Weltgesellschaft“ an die Lebenswirklichkeit der Lernenden hier rückzubinden – nicht nur, um anschlussfähige Informationen weiterzugeben, sondern auch, um den von sich selbst abspaltenden Blick auf die „Anderen“ („Othering“) zu vermeiden. Dann wäre ein Stichwort „Deutschland“ nicht sinnvoll, weil es alle Materialien enthielte. Oder aber, Globales Lernen ist zuallererst einmal ein Lernen mit der Blickrichtung auf die Anderen.

Diese Vermutung lässt sich aufrechterhalten, sucht man den Einstieg über „Themen“. So finden sich etwa unter dem Begriff „Migration“ entweder Materialien über Flüchtlinge oder solche, die sich mit dem Stichwort „Multikulturalität“ unter der Perspektive nationaler Zugehörigkeiten beschäftigen. Erstere machen MigrantInnen zu Opfern und ignorieren die autonome, gestaltende Entscheidung zu migrieren.⁵ Zweite binden die wahrgenommenen Unterschiede von SchülerInnen an deren nationale Herkunft und legen damit scheinbar unveränderbare und prägende Zugehörigkeiten fest. Das klingt dann etwa so: „Serhat ist in der Türkei geboren und hat dort zwei Jahre gelebt. Deshalb ist Serhat Türke und Ausländer. Aber das macht nichts, weil sich in unserer Klasse alle Deutschen und Ausländer gut verstehen...“

Beide gerade beschriebenen Arten von Materialien reproduzieren keine offen rassistischen Bilder. Aber sie vereindeutigen und wiederholen Stereotype. Rassismuskritische Materialien des Globalen Lernens müssten neben der Sprechposition der Text- und Bilderstellenden die genannten Tendenzen kenntlich machen und problematisieren. Die Lerninhalte lägen dann im Aufzeigen von Brüchen und Uneindeutigkeiten, weil dadurch Handlungsspielräume von Individuen deutlich werden.

Reflexive Ansätze – zu kurz gedacht

Eine explizite Auseinandersetzung mit Position und Perspektive beinhalten beispielsweise die Materialien „Ein anderes Bild von Afrika“ (Welthaus Bielefeld)⁶, die ähnlich klingenden „Themenblätter für den Unterricht: Unser Bild von Afrika“ (Bundeszentrale für politische Bildung)⁷ sowie die Übung „Frauen dürfen auf der Erde sitzen“ im Handbuch von David Selby und Hanns-Fred Rathenow⁸. Ziel der erstgenannten Publikation ist es, die Entstehung der „Bilder im Kopf“ zu „Afrika“ nachzuvollziehen, während die zweitgenannte durch die Beschäftigung mit ausgewählten Staaten Afrikas dazu anregen will, das Klischee von Afrika als Krisenkontinent zu überprüfen und zu differenzieren.

Trotzdem finden sich in beiden Materialien problematische Aspekte, obwohl sie bereits eine (ungewöhnlich) kritische Perspektive einnehmen: In der Publikation der Bundeszentrale wird trotz des Titels die Herkunft der Bilder im Kopf nicht thematisiert – Zufall, bewusstes Verschweigen oder Herrschaftsblindheit? Negativstereotypen von Armut und Hunger werden Beispiele positiver ökonomischer Entwicklung entgegengesetzt, enthistorisierend finden deutsche und europäische Kolonialpolitik oder die Bedeutung des deutschen Kolonialrassismus für die Entstehung der stereotypen Bilder keine Erwähnung. In der Publikation des Welthauses Bielefeld wiederum wird zwar im LehrerInnenmaterial auf die Unterscheidungsnotwendigkeit zwischen afrikanischen Nationalstaaten und ihren gesellschaftlichen Entwicklungen hingewiesen, im Fragebogen für die SchülerInnen ist dann aber doch wieder simplifizierend und homogenisierend von „Afrika“ die Rede.

Das Rollenspiel „Frauen dürfen auf der Erde sitzen“ führen zwei LehrerInnen in der Rolle der „Einwohner der Insel Albatros“ interaktiv mit der Lerngruppe durch. Die TeilnehmerInnen mimen eine Gruppe EthnologInnen, die als Erste die unbekannte Insel Albatros betreten. An und mit ihnen werden verschiedene Handlungen vollführt (Begrüßung, Nahrungsaufnahme, religiöse Handlungen), zu denen die Lernenden keine Erklärung erhalten und die sie im Nachhinein interpretieren sollen. Anhand dieser Interpretation wird dann in einer Auswertungsdiskussion die „kulturelle Brille“ thematisiert, durch deren Blick Handlungen als fremd oder eigen, positiv oder negativ bewertet und inhaltlich interpretiert werden.

Dieser kritische Blick auf das, was einem normal vorkommt und verständlich zu sein scheint, wird jedoch am „Anderen“ geschärft. Es wird eine unbekannte Insel mit BewohnerInnen erfunden, die besonders mit der Natur verbunden sind oder deren Frauen hoch geschätzt werden, weil sie gebären können. Diese werden besucht und analysiert von (weißen, westlichen) EthnologInnen. Ist es möglich, naturalisierend-rassistisch, rassistisch-sexistisch oder kolonialrassistisch aufgeladene Bilder besser zu reproduzieren, als mit dieser – eigentlich stereotypenkritisch gemeinten – Übung?

Die Schwierigkeit didaktischer Reduktion

Homogenisierungen, Vereinfachungen oder Stereotypisierungen in den Materialien des Globalen Lernens mögen auch der Tatsache geschuldet sein, dass sich das Globale Lernen globale Interdependenzen als Lerngegenstand ausgewählt hat. Wie alle Lerngegenstände bedarf auch dieser in seiner konkreten pädagogischen Umsetzung einer den Voraussetzungen der Lerngruppe und Lernsituation entsprechenden didaktischen Reduktion.

Exemplarisch am oben aufgeführten Beispiel „Migration“ hieße dies, sich zu überlegen, ob und wie man sich mit Binnen- und transnationaler Migration, verschiedenen Migrationsgründen

(ökonomische Verbesserung, Verfolgung usw.) und der Situationen von MigrantInnen in der Bundesrepublik beschäftigen will. Wenn dabei die Voraussetzungen der Lerngruppe und das Lernsetting einen Unterricht beziehungsweise ein Seminar erfordern, dessen Lerninhalt voraussichtlich nicht mehr sein kann als „In Afrika gibt es immer wieder Kriege zwischen Stämmen. Dann fliehen und hungern die Menschen und wenn sie können, kommen sie nach Europa. Wenn sie dann in Deutschland sind werden viele Afrikaner traurig, weil sie ihre Heimat vermissen und die Menschen in Deutschland manchmal ausländerfeindlich sind...“, dann ist es meines Erachtens besser, diese Lerneinheit wegzulassen, wird doch in ihr nicht mehr vermittelt, als das, was bei vielen ohnehin schon in Grundzügen in den Köpfen ist. Zudem erfolgt im Wesentlichen eine Bestätigung abwertender stereotyper Bilder.

Alte Bilder erschüttern und neue entstehen lassen

Die Kampagne Brot für die Welt vertreibt unter dem Titel „So leben Kinder in ...“ Plakatserien, in denen „die Lebensbereiche der Kinder – so authentisch wie möglich nachempfunden“ (Originalzitat) werden. Zu sehen sind auf diesen Plakaten genau solche Alltagssituationen inklusive von Alltagsgegenständen wie Bekleidung, die der Mehrheit der BundesbürgerInnen wahrscheinlich zu den Themen „Leben in Indien/ Afrika/ in den Anden“ (so die Titel der drei Plakatserien) einfallen würden. Diese Plakate stehen beispielhaft für eine Vielzahl ähnlicher Materialien, die aufzeigen „wie es woanders auf der Welt ist“.

Was ist an dieser Darstellung problematisch, abgesehen von der Homogenisierung – es wird etwa von „Afrika“ gesprochen als existierten dort keine Nationalstaaten, während man in Europa auf deren Existenz und ihre Fähigkeit zur Prägung der Lebensrealität ihrer BürgerInnen höchsten Wert legt? Schließlich ist es Ziel des Globalen Lernens in die Welt zu schauen und Kinder und Jugendliche für etwas zu interessieren, das sie noch nicht kennen oder worüber sie nicht ausreichend informiert sind. Und auch wenn man in den Bildern stereotype Inhalte erkennt, so kann den Stereotypen oder Klischees eine gewisse „empirische“ Grundlage nicht abgesprochen werden – erfunden sind sie nicht.

Ihr Problem liegt in der Verallgemeinerung, die das, was nicht dem Klischee entspricht, nicht mehr wahrnimmt und repräsentiert. Während sich in der hiesigen Lerngruppe Kevin von Murat unterscheidet, weil der eine ein T-Shirt von Nike und der andere von Adidas trägt, tragen die Kinder in den Anden Ponchos. Ob es da eigentlich auch „Marken“ gibt, die Unterschiede markieren, oder vielleicht auch manche Kinder etwas ganz anderes tragen, fällt unter den Tisch.

Eine Anforderung an Materialien, die etwa Lebensverhältnisse in anderen Ländern als Inhalt einführen, wäre deshalb, neben dem „Typischen“ auch das abzubilden, was überrascht und einer Stereotypenbildung entgegenwirkt. Generell müsste solchen Lerneinheiten die Frage vorangestellt sein, welches Vorwissen (und das beinhaltet ausdrücklich auch stereotype rassistisch aufgeladene Bilder) von den Lernenden eingebracht wird. Die Reflexion dieser Bilder und ihre Entstehungsgeschichten sind ebenso notwendige Lerninhalte wie die Information über „Anderer“ – bilden sie doch die Grundlage für die Umorganisation der eigenen Wissensbestände.

Die benannten Beispiele machen deutlich, dass es notwendig ist, die Materialien des Globalen Lernens immer wieder daraufhin zu überprüfen, ob sie rassistische Stereotype reproduzieren, anstatt zu ihrer Erschütterung beizutragen, ob sie aus hegemonialer

Perspektive die „Anderen“ betrachten und einordnen, anstatt den Blick auch auf sich und die eigene Verwobenheit in die globalen Ungleichheitsstrukturen zu lenken und ob sie Themen essentialisieren oder kulturalistisch aufladen.

Literatur

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette: Globales Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung, Bonn 2005, S. 469-484.

Bühler, Hans: Perspektivenwechsel?, Frankfurt a. M. 1996.

Hund, Wulf: Rassismus, Bielefeld 2007.

Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus: Globales Lernen, Stuttgart 2000.

Seitz, Klaus: Bildung in der Weltgesellschaft, Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt a. M. 2002.

Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred: Globales Lernen – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003.

Trisch, Oliver: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 12, Oldenburg 2005.

¹ http://www.berlin.de/imperia/md/content/senatsverwaltungen/senwaf/wirtschaft/lez/glob_lernen.pdf, 26.09.2007.

² Für eine prägnante Zusammenfassung historisch angelegter Rassismusforschung siehe Hund 2007, 9 ff.

³ Trisch 2005, 122 f. Eine breitere Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ findet sich lediglich bei Bühler, der von einem gemeinsamen kulturellen Fundament aller Menschen ausgeht, dass er über „Grundbedürfnisse“ definiert.

⁴ Hiermit sind ausdrücklich auch vermeintlich positive Bezüge auf die Natürlichkeit, das Authentische oder als nicht-westlich angesehene kulturelle Formationen gemeint: das Trommeln, das Tanzen, das naturverbundene Leben und so weiter.

⁵ vgl. dazu: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hg.): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas, Bielefeld 2007.

⁶ unter <http://www.welthaus.de/> Rubrik: Downloads. 26.09.2007.

⁷ unter http://www.bpb.de/publikationen/9NGW8N,0,Nr_41_Unser_Bild_von_Afrika.html, 26.09.2007.

⁸ Selby/Rathenow 2003, 211. An der Publikation war der Autor in größerem Umfang beteiligt, insofern ist dieser Artikel auch als Auseinandersetzung mit eigenen „machtblinden“ Flecken bei der Konzeptionalisierung von Materialien zu lesen.

Freiheitsberaubung

