

Danielzik, Chandra-Milena

Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 1, S. 26-33



Quellenangabe/ Reference:

Danielzik, Chandra-Milena: Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2013) 1, S. 26-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106159 - DOI: 10.25656/01:10615

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106159>

<https://doi.org/10.25656/01:10615>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'13

		Constanze Berndt/Claudia Kalisch
Themen	4	Globales Lernen und Regionales Lernen
		Markus Auditor
	11	Die Utopie des Dialogs – (entwicklungs-)pädagogische Denkanstöße aus Brasilien
		Nadia Lausset
	18	Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen
		Chandra-Milena Danielzik
	26	Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung
		Karl-Peter Fritzsche
	34	Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung
Kommentar	41	Qualität in der Debatte: Anmerkungen zum VENRO-Papier
VENRO	44	Wirkung der Inlandsarbeit/BMZ-Haushalt/Positionspapier
VIE	45	Neues aus der Kommission/VENRO-Tagung/Tagung „Theorie und Praxis: GL und BNE“/Be Quiet
	48	Rezensionen
	51	Informationen

Positionen, Potenziale und Perspektiven des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung beleuchten, verbinden und weiterentwickeln – diese Ziele verfolgte die Theorie-Praxis-Tagung „Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Positionen, Potenziale, Perspektiven“ am 27./28.09.2012 in Lüneburg, die von der Leuphana Universität Lüneburg in Kooperation mit ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH, dem Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN), dem Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (VNB), dem Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO), den Kommissionen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Arbeitsgemeinschaft der eine welt landesnetzwerke in deutschland e.V. (agl) und dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung ausgerichtet wurde. Der thematische Schwerpunkt der Tagung lag auf (a) der Verknüpfung und Weiterentwicklung von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), (b) der Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Perspektiven verschiedener schulischer und außerschulischer Lernorte für den Elementarbereich, Schule, Hochschule und andere Bildungseinrichtungen, (c) der Reflexion der Umsetzung des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“ sowie (d) der Thematisierung von Evaluation und Qualitätssicherung bzw. -entwicklung.

Der Fokus dieses Themenheftes liegt auf dem ersten dieser vier Schwerpunkte. Entsprechend wurden für das Heft Tagungsbeiträge ausgewählt, die vor einem empirischen, theore-

tischen oder konzeptionellen Hintergrund eine kritisch-reflexive Perspektive auf eines der beiden Konzepte oder auf beide Konzepte einnehmen, oder sich dem Verhältnis der beiden Konzepte zueinander widmen. Damit greift dieses Heft, ähnlich wie auch die Tagung an sich, die Beobachtung auf, dass Globales Lernen und BNE sich in den letzten Jahren im Hinblick auf zentrale Fragestellungen immer stärker aneinander angelehnt haben. Eine kritische Reflexion beider Bildungsansätze sowie ein Nachdenken über Schnittstellen und Abgrenzungen zwischen ihnen kann deshalb Möglichkeiten dafür bieten, Synergien auszumachen und diese für ihre jeweilige Weiterentwicklung fruchtbar zu machen.

So unternimmt *Chandra-Milena Danielzik* in ihrem Beitrag aus postkolonialer Perspektive eine kritische Analyse der (historisch gewachsenen, kolonialen) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Bereichen Globales Lernen und BNE. Sie weist auf beiden Bereichen inhärente eurozentristische Entwicklungsimperative hin und plädiert für die Bewusstmachung von sich stabilisierenden Ungleichheitsverhältnissen in beiden pädagogischen Handlungsfeldern, um der weiteren Reproduktion von asymmetrischen Machtverhältnissen entgegenzuwirken.

Karl-Peter Fritzsche nimmt in seinem Beitrag die Konzepte Menschenrechtsbildung und BNE in den Blick. Vor dem Hintergrund der Prominenz der Themen Menschenrechte und Nachhaltige Entwicklung im globalen Diskurs verfolgt er das Ziel, Gemeinsamkeiten der beiden Konzepte herauszuarbeiten. Als Fazit wird der Fokus auf mögliche Synergien gerichtet, um sich gegenseitig konzeptionell zu stärken.

Eingebettet in den sozialwissenschaftlichen Raum-Diskurs setzen Constanze Berndt und Claudia Kalisch die beiden Konzepte Glo-

bales Lernen und Regionales Lernen miteinander in Beziehung. Vor dem Hintergrund des ‚spatial turns‘ weisen sie zum einen auf blinde Flecken hin, die den jeweiligen Raumbezügen und Raumverständnissen beider Konzepte inhärent sind; zum anderen beleuchten sie mögliche gegenseitige Anregungspotenziale für die Herausbildung eines raummündigen Handelns.

Markus Auditor diskutiert das Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit entwicklungspädagogischer Praxis im Kontext von gesellschaftlichen Transformationsprozessen anhand von empirischen Ergebnissen aus Brasilien. Dabei steht dialogische Transkulturation als Möglichkeit zur gemeinsamen Entwicklung wissenschaftlicher Theorien und pädagogischer Konzepte im Fokus.

Nadia Lauselet beleuchtet schließlich Bezug nehmend auf ausgewählte Texte aus dem Kontext der Debatten um Globales Lernen und BNE in der Schweiz die derzeitige Ausprägung des Globalen Lernens und der BNE in der Schweiz, um sich daraufhin der Frage nach konzeptionellen Synergieeffekten zu widmen.

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH es – mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) – ermöglicht hat, dieses Themenheft in einer höheren Auflage zu drucken und allen Teilnehmenden der Tagung in Lüneburg kostenlos ein Exemplar zur Verfügung zu stellen. Hierfür (auch im Namen der Tagungsteilnehmenden) ein herzliches Dankeschön!

*Eine anregende Lektüre wünschen
Claudia Bergmüller, Marco Rieckmann
und Sarah Lange (Gastredakteurin)*

Nürnberg und Vechta im März 2013

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen), Olivia Katzbach (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © olly, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

Chandra-Milena Danielzik

Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung¹

Zusammenfassung

Eine postkoloniale und rassismuskritisch inspirierte Analyseperspektive macht deutlich, dass historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Feldern Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht grundlegend infrage gestellt werden. In ihrer aktuellen Ausrichtung tragen beide pädagogischen Handlungsfelder dadurch zur Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene, sowohl im Nord-Süd-Kontext als auch innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft, bei. Um einer Reproduktion von Machtasymmetrien entgegenzutreten, müsste sowohl durch das ideologische Fundament, als auch durch die Materialien der universale Charakter europäischer Entwicklungsimperative dekonstruiert und dadurch Europa als Norm dezentralisiert werden. Das setzt den Willen voraus, ‚unter den eigenen Füßen zu graben‘, um einen aktiven Prozess des Verlernens des eigenen dominanten Wissens einzuleiten.

Schlüsselworte: Asymmetrische Globalität, Machtasymmetrie, Entwicklungsdiskurs, Globales Lernen, Postkolonialismus

Abstract

When applying a postcolonial and critical racism perspective on Global Learning and Education for Sustainable Development, it becomes apparent that historically developed relations of power and domination are not fundamentally put into question – neither with regard to the German migration society nor with regard to the global context. Rather, both fields in its current orientation contribute to stabilising relations of inequality at the social, political and economic level. In order to fundamentally challenge the reproduction of current power relations, the hegemonic concept of development needs to be radically deconstructed and hence decentralized. This requires the volition of ‘digging under once own feet’, in order to initiate an active process of unlearning one’s own dominant knowledge.

Keywords: Asymmetrical Globalization, Power Asymmetry, Global Learning, Education for Sustainable Development, Postcolonialism

Wissen sammeln, um die Welt dadurch durchdringen zu können, ist grundlegend für den aufklärerischen Bildungsgedanken. Dieser ist mit dem Bedürfnis verbunden, die Welt nicht

über religiöse Zugänge oder das Mystische, sondern über Rationalität zu erschließen und sie dadurch ein Stück weit lenken und nach den eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen gestalten zu können (vgl. u.a. Melber 1992, S. 9; Geulen 2007). Bei der Schaffung von Wissen geht es also nicht nur darum, einen ‚Informationsstand‘ zu akkumulieren; denn Wissen ist nicht lediglich eine Sammlung von Erkenntnissen, welche sich nach wahr oder falsch, präzise oder unpräzise einordnen lassen. Vielmehr handelt es sich um einen historisch situierten Komplex aus Institutionen, Praktiken, Produktionsapparaten, Populärkultur und gesellschaftlichem Alltagsverständnis, der mit Macht verwoben ist. Dadurch, dass Wissensproduktion eingebettet ist in Machtasymmetrien, stellt jenes Wissen, welches allgemeingültige Wahrheit wird, ein privilegiertes Gut dar und kann nicht von allen gleichberechtigt hervorgebracht werden (vgl. u.a. Foucault 2003). Vor diesem Hintergrund lege ich den Fokus der folgenden Überlegungen zu institutionalisiertem Globalem Lernen (GL) und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)² in Deutschland auf die Produktion von Wissen und die Art und Weise, wie diese mit Machtverhältnissen in Nord-Süd-Beziehungen zusammenhängt. Die Vermittlung von Wissen in Form des Lernens über andere und deren Inbezugsetzung und Messung am Eigenen steht – gewollt oder ungewollt – im Zentrum der meisten Materialien des GL und der BNE und regt zur postkolonialen Fragestellung an, wer welches Wissen über wen schafft und inwiefern dies Machtasymmetrien in Nord-Süd-Beziehungen verstetigt.

Die folgenden Auseinandersetzungen mit dem ideologischen Rahmen und Materialien des GL und der BNE haben nicht zum Ziel, ‚falsche‘ Wissensvermittlung zu enttarnen. Sie gehen nicht der Frage nach, was z.B. tatsächlich für globale Ungleichheiten sorgt, wie Geschlechterverhältnisse in einem bestimmten Land des globalen Südens tatsächlich zu verstehen sind oder ob Korruption und Elitenbildung tatsächlich für Ausbeutungsverhältnisse verantwortlich sind. Das Folgende beleuchtet die Bild- und Wissensproduktion in Deutschland bzw. Europa über Menschen und Gesellschaften des globalen Südens – es geht also nicht um die Wahrheit über die ‚Anderen‘, sondern um ‚uns‘; um diejenigen, die das vermeintliche Wissen hervorbringen und ihre eigene Wirklichkeit danach gestalten. Diese Reflexion ist als Diskussionsbeitrag zu verstehen, der zum Ziel hat, über die Vermittlung von postkolonialen und machtkritischen Ansätzen eine neue Perspektive auf GL und BNE in Deutschland bereitzustellen. Zu welchen Erkenntnis-

sen eine kritische Perspektive auf den Materialkorpus im Feld des GL und den 2007 von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) initiierten und als Beitrag zur UN-Dekade für nachhaltige Bildung (2004–2014) entworfenen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (OR) führt, werde ich exemplarisch an Methodenfragmenten illustrieren.

Den eigenen Selbst- und Zielvorstellungen zufolge soll insbesondere GL aber auch BNE u.a. die „Vermittlung einer globalen Perspektive“ (Niedersächsischer Bildungsserver 1996) ermöglichen, Handlungsbereitschaft stärken (vgl. BMZ/KMK 2007), zur „Mitgestaltung einer gerechteren, solidarischeren, zukunftsfähigen Welt ermutigen“³ sowie „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (u.a. Lin 1999) thematisieren. Die institutionelle und ideologische Grundstruktur, auf welche sich diese Formulierungen letztendlich beziehen, bildet der OR. Dabei soll GL und BNE vom Kindergarten über alle Lernstufen, Schulzweige und deren jeweilige Fachbereiche bis hin zur Erwachsenenbildung zunehmend verankert werden. Das bedeutet, dass GL und BNE potentiell einen großen Anteil daran tragen können, Gesellschaft, Bewusstsein und materielle Verhältnisse zu formen. Dies und die Tatsache, dass GL in vielen Fällen zunächst einen progressiven und emanzipativen Eindruck hervorruft, macht eine kritische Analyse umso wichtiger. Denn gegen die eben genannten Zielsetzungen ist auf den ersten Blick nichts einzuwenden. Was kann schon verkehrt daran sein, globale Ungleichheit zu problematisieren? Wirft man jedoch eine postkoloniale und rassismuskritische Perspektive auf das Konzept und das Material des GL und der BNE, wird ersichtlich, dass GL und BNE in Deutschland nicht nur hinter die eigenen Zielformulierungen zurückfällt, sondern darüber hinaus zur Stabilisierung globaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse beitragen kann. Dies lässt sich anhand von drei Aspekten aufzeigen: Erstens sind GL und BNE in den kolonialgeprägten Entwicklungsdiskurs eingebettet und fußen somit bereits auf bestimmten rassistischen und kapitalistischen Grundannahmen und Logiken, die konstituierend für bestehende Machtverhältnisse in Nord-Süd-Beziehungen sind. Zweitens werden Machtverhältnisse in den Methoden und Rhetoriken des GL und der BNE durch eine aktive Auslassung von Themen wie Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus entnannt und dadurch wird globale Ungleichheit zementiert. Und schließlich setzen GL und BNE gleichberechtigte Subjekte in einer Welt voraus, in der jeweilige Handlungsspielräume durch strukturelle sozio-politische Ungleichheit unterschiedlich groß sind. Folglich sind nicht alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen – weder im globalen Süden noch im globalen Norden – gleichberechtigte Adressat/inn/en von GL und der BNE. Um der These nachzugehen, dass GL und BNE in Deutschland in ihrer derzeitigen Ausprägung globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse zementieren, werde ich im Folgenden den drei Argumentationen nachgehen. Diese biete ich zunächst in eine Darlegung meiner von postkolonialen und Post-Development-Ansätzen inspirierten theoretischen Perspektive ein. Dies erlaubt mir für die folgenden Erläuterungen eine Fokusverschiebung im doppelten Sinn: zum einen von der textuellen Oberfläche des Materials hin zur

darunterliegenden diskursiven Tiefenstruktur; zum anderen von den betrachteten Objekten hin zu den Betrachtenden.

Theoretischer Zugang

Was sind postkoloniale Perspektiven?

Postkoloniale Perspektiven besitzen kein Geburtsdatum und lassen sich nicht unter dem Singular ‚Theorie‘ zusammenfassen. Als interdisziplinäre akademische Auseinandersetzung sind postkoloniale Theorien ein regelrechtes ‚Kampfgebiet‘ unterschiedlicher Positionen und Schwerpunktsetzungen. Zentral ist jedoch die Annahme, dass die heutigen Beziehungen zwischen globalem Norden und Süden durch die gemeinsame Kolonialgeschichte mit strukturiert werden. Diese habe demnach den epistemologischen Boden bereitet für eine koloniale Präsenz in der Gegenwart, welche von Brüchen und Kontinuitäten gekennzeichnet sei. Postkoloniale Theoretiker/-innen gehen davon aus, dass der Kolonialismus in der offiziellen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien lediglich ein formales Ende gefunden hat und sich in modifizierter Form fortsetzt. Er habe dabei ein postkoloniales, diskursives Kräftefeld hinterlassen, das von Macht und Wissen gestaltet wird (vgl. Hall 1996). Zusammengefasst kann ein postkoloniales Anliegen als kritische anti-koloniale Intervention verstanden werden, die durch Synergieeffekte zwischen Theorie und politischem Aktivismus belebt wird (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 8). Was postkoloniale Perspektiven für GL und BNE so wertvoll macht, ist u.a., dass sie eine emanzipative Herrschaftskritik ermöglichen, welche von theoretischen und aktivistischen Perspektiven des globalen Südens mitbestimmt wird, die sich in die Tradition des anti-kolonialen Widerstandes und den Kämpfen um Selbstermächtigung und Befreiung stellen. Eine konsequente Umsetzung postkolonialer Perspektiven auf GL und BNE würde u.a. bedeuten, dass sich die gewohnte Blickrichtung ändern müsste: Es könnte nicht mehr darum gehen, dass Vertreter/-innen des globalen Nordens Wissen über Menschen und Lebensrealitäten des globalen Südens anhäufen, sie beschreiben, bewerten und zum Eigenen in Relation rücken. Menschen des globalen Südens könnten nicht mehr zu Lernobjekten gemacht werden, die in ein europäisches Wissenssystem ein- und diesem untergeordnet werden. Vielmehr müsste zugelassen werden, dass durch dekonstruktivistische Herangehensweisen kritisch die eigene Positioniertheit beleuchtet wird. Dabei müsste dann die oben aufgeführte Frage gestellt werden, wer welches Wissen über wen schafft und was das über die Produzent/inn/en dieses Wissens aussagt – und nicht über deren Lernobjekte.

Dieser Fragestellung ging Edward Said in seinem 1978 verfassten Werk *Orientalism* nach. In seiner Untersuchung europäischer und US-amerikanischer Literatur rückt er den ‚Westen‘ ins Zentrum der Betrachtung und arbeitet dabei heraus, wie das kulturelle Selbstbild des ‚Okzidents‘ in ontologischer Abhängigkeit zur Konstruktion des ‚Orients‘ steht. Der ‚westliche‘ Blick auf den ‚Orient‘ ist dabei ein eurozentrischer und beinhaltet ein kolonial geprägtes Überlegenheitsgefühl, das sich in der heutigen ‚westlichen‘ Sicht auf den ‚Orient‘ fortsetzt. Said zeigt auf, dass die ‚westliche‘ Repräsentation ‚anderer‘ Kulturen ein Macht- und Unterwerfungsverhältnis beinhaltet und weist diskursanalytisch nach, wie der europäische Imperialismus in Verbindung mit europäischer Kultur- und

Wissensproduktion steht (vgl. Kapoor 2008, S. 6). Ein dominantes Denkmodell der Anordnung vom ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ ist das der binären Opposition, wobei die eine Hälfte die Negation der anderen bildet. Wichtig ist jedoch, dass die Dichotomisierung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ sich nicht in einer unschuldigen Nebeneinanderstellung organisiert, sondern in der systematisierten und hierarchisierten Bildung von Differenzen (Othering) (vgl. McEwan 2009, S. 122). Diese Praxis ist ein grundlegender Mechanismus des Kolonial- und Entwicklungsdiskurses, der es erlaubt, Gesellschaften in unterentwickelt-entwickelt, traditionell-modern, zivilisiert-primitiv, rational-emotional, etc. einzuteilen und sie in diesem Ungleichheitsverhältnis zu fixieren.

Entwicklung als Diskurs

Unter dem Eindruck der starken Widerstandsbewegungen in den Kolonien und durch Verschiebungen im globalpolitischen Gefüge nach dem Zweiten Weltkrieg, transformierte sich der Kolonialdiskurs, so dass das Motiv der Entwicklung im Sinne der Technologiesierung und ‚Modernisierung‘ unter Anleitung des ‚Westen‘ immer stärker in den Vordergrund trat. Dieses Motiv war und ist angereichert mit normativen Vorstellungen von Demokratie, Freiheit und Menschenrechten⁴ (vgl. Ziai 2008). Die Entwicklungsmission als „Sozialisierungsstrategie dient [dabei vor allem auch, CMD] der Verinnerlichung von Werten und Normen, die der kapitalistischen bzw. industriellen Produktion immanent sind und dem Modell eines unilinearen Evolutionismus huldigen“ (Melber 1992, S. 9). Entwicklung war in diesem Sinne „crucial in reconfiguring the global identity of ex-colonies in a way that was incorporative and universalistic and yet still hierarchical“ (Makki zit. in Sidaway 2007, S. 347). I.d.R. wird Entwicklung als ein unilinear, universaler, akkumulativer Prozess vorausgesetzt, der zielgerichtet zu verlaufen habe und bei dem der globale Norden an der Spitze der Moderne stehe. Dies ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, sondern eine kulturelle Vorstellung Europas, die auf die gesamte Welt ausgedehnt wurde und vor allem in historischem Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus steht. Diese Vorstellung von ‚Fortschritt‘ ist insofern eurozentrisch, da Europa sich ins räumliche Zentrum setzt und als zeitlichen Zielpunkt definiert. Denn die Annahme einer zielgerichteten Linearität hin zur Besserung impliziert, dass es lediglich einen einzigen Weg zu beschreiten gibt und lässt weder bezüglich des Prozesses, noch in Hinblick auf die Richtung von Entwicklung Pluralität zu. Durch seine Verwobenheit mit dem Kolonialdiskurs schrieben sich auch Rassialisierungen in den Entwicklungsdiskurs ein. So wurden die vormaligen ‚Wilden‘ zu ‚Unterentwickelten‘ gemacht. Beide Kategorisierungen sind rassistische Degradierungen, denen das Bestreben der Domestizierung zum Zwecke der ‚Zivilisierung‘ zugrunde liegt. Die heute dominierende evolutionistische Vorstellung von Entwicklung steht im Zusammenhang mit dem rationalen Szientismus der Aufklärung. Gepaart mit einem ökonomischen Paradigma stellen sie das grundlegende Raster des heutigen Entwicklungsdiskurses, welcher Menschen zu funktionierenden Untertanen bzw. Bürger/innen erziehen soll. Der Rote Faden, der Kolonial- und Entwicklungsdiskurs miteinander verbindet, besteht u.a. im europäischen Bestreben, die Welt weiterhin nach eigenen Maßstäben zu organisieren (vgl. Melber 1992).

Zentral für den Entwicklungsdiskurs und seine Verschwisterung mit dem Kolonialdiskurs ist die Quasi-Inbesitznahme der Moderne durch den ‚Westen‘. Das Konzept Moderne ist Teil eines Diskurses, den Stuart Hall „the ‚discourse‘ of ‚the West and the Rest““ (Hall 1992, S. 276) nennt. Dabei ist der ‚Westen‘ bzw. globale Norden – ebenso wie sein vermeintliches Negativ der ‚Rest‘ bzw. globale Süden – keine geographische Kategorie, sondern ein Konstrukt aus komplexen, historisch verwurzelten Ideen und Vorstellungen.⁵ Der ‚Westen‘ stellt darin das epistemologische Raster, in welches der ‚Rest‘ ein- und untergeordnet wird, wie in diesem Beispiel aus „Ein anderes Bild von Afrika“ ersichtlich: „Für den größten Teil Afrikas aber ist die Situation durch die Gleichzeitigkeit von Tradition und Moderne geprägt: Medizinmann und Arzt, Voodoo-Priester und Pfarrer, Hexerei und Wissenschaft, Tier-Fetisch und Handy, Eselkarre und Auto [...]“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2009, S. 7). Hier bildet der ‚Rest‘ einen inhärenten Teil europäischer Selbstrepräsentation, in dem er als binäres ‚Anderes‘ vom normativen Zentrum bestimmt wird. Das Motiv der Spaltung der Welt in einen modernen ‚Westen‘ und einen ‚noch nicht‘ modernen ‚Rest‘ zieht sich durch die Methoden des GL und der BNE. Im aufgeführten Beispiel dient die Süd-Süd-Dissoziation der Hierarchisierung und der Markierung des ‚Selbst‘ als rational, entwickelt und erstrebenswert sowie der Fixierung der ‚Anderen‘ an den Platz des stetig differenten Gegenübers. Es wird auf einen evolutionären Prozess verwiesen, der als von allen zu erstreben vorausgesetzt wird, wobei z.B. Teile Afrikas noch im Damals der Menschheit hängen geblieben seien.

Mit diesen theoretischen Zugängen als Ausgangspunkt werde ich nun auf die drei oben genannten Argumente eingehen, inwiefern GL und BNE zu einer Verstetigung globaler Machtverhältnisse beitragen.

Entwicklung at its best

Bereits die Tatsache, dass das BMZ gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz den OR erstellt hat, deutet darauf hin, dass GL und BNE institutionell und ideologisch im dominanten (staatlichen) Entwicklungsdiskurs verankert sind. Dementsprechend wird Entwicklung mit der Schaffung von Wohlstand durch Wirtschaftswachstum im globalen Süden, initiiert durch den globalen Norden, assoziiert. Entwicklungspolitisches Handeln helfe den ökonomischen, politischen und sozialen Status quo – ja, das Leben als solches – in den Ländern des globalen Südens zu verbessern. Durch dominante Entwicklungsindikatoren zum Ausdruck gebrachte Normen zeigen, dass Entwicklung jedoch mehr als ein sozioökonomisches Programm ist: „Der Begriff bezeichnet eine Sicht der Welt, die die Wirklichkeit nach ihrem Bilde formt, einen Mythos, der Gesellschaftsfrieden stiftet“ (Sachs 1993, S. 8). Der ideologische Gehalt und die wirklichkeitsschaffende Macht von entwicklungspolitischem Denken und Handeln, welches zwischen passiven Entwicklungsempfänger/innen und gestaltenden Entwicklungsgeber/innen unterscheidet, werden im gesichteten Material sowie im OR jedoch nicht thematisiert. Viele Formulierungen und Methoden machen durch die Einbettung in den Entwicklungsdiskurs im Gegenteil implizit deutlich, dass Handlungskompetenzen den Subjekten des globalen Nordens zugeschrieben werden: So besteht eine der zehn „Gestaltungskompetenzen“

darin, „Empathie und Solidarität für Benachteiligte und Unterdrückte zeigen“⁶ zu können – wobei klar ist, dass Benachteiligte und Unterdrückte nicht mit dem globalen Norden als solchen assoziiert werden.

Die oben angesprochene Tendenz ‚Kulturen‘ evolutionistisch auf einem Zeitstrahl zu verorten, wirkt auch heute noch fort und gestaltet sowohl innerhalb der Entwicklungspolitik als auch im GL und der BNE grundlegende und handlungsstrukturierende Ideenmuster mit. Die Platzierung von Gesellschaften auf einem Entwicklungspfad tritt zum Teil subtil auf, wie z.B. in einer unter dem Label GL angebotenen Museumsführung, in welcher „ganz unterschiedliche Wohnformen in aller Welt vorgestellt und miteinander verglichen“ werden sollen, „[v]om Indianer-Tipi über das Zeremonial Haus der Maori bis hin zum Reihenhaushaus in Deutschland“.⁷ Neben der Tatsache, dass hier wie auch in vielen anderen Materialien des GL und der BNE koloniale und dementsprechend rassistische Bezeichnungen für Menschen des globalen Südens verwendet werden (für eine kritische Auseinandersetzung vgl. Arndt/Ofuatey-Alazard 2011), wird auch so getan, als würden ‚traditionelle‘, nicht-urbane und somit vermeintlich unterentwickelte Wohnformen das Leben der ‚Anderen‘ bestimmen. Menschen des globalen Südens in dörflichen Strukturen zu imaginieren, zieht sich durch viele Bildungsmaterialien (vgl. u.a. Welthaus Bielefeld/ASA-Programm Inwent 2009). Nicht nur widerspricht das den demographischen Fakten, darüber hinaus gründet es auf dem selbstreferentiellen, evolutionistischen, europäischen Weltbild eines vermeintlich primitiven, auf körperliche Arbeit bezogenen und deswegen vormodernen und authentisch-einfachen Lebens im globalen Süden.

Ein weiterer Effekt der Einbettung des GL und von BNE im dominanten Entwicklungsdiskurs ist das oben beschriebene Otherting als Machtinstrument, mit dem die ‚Anderen‘ zu ‚Anderen‘ gemacht und fremdrepräsentiert werden. Hierbei wird ‚Wissen‘ mit vermeintlicher Allgemeingültigkeit produziert. Dieser Diskurs basiert darauf, dass die Repräsentation der ‚Anderen‘ diese in ihrer Identität fixiert und als Gruppe homogenisiert (vgl. Bhabha 1994). Das folgende Beispiel veranschaulicht die Homogenisierung der ‚Anderen‘: So heißt es relativ am Anfang eines Materialheftes zu Mädchen und Frauen in Afrika, dass Afrika ein „Kontinent der Vielfalt“ sei. „Dort leben rund 675 Millionen Menschen, etwa 13 Prozent der Weltbevölkerung. In Afrika gibt es über 3.000 verschiedene Bevölkerungsgruppen und mehr als 2.000 Sprachen“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2011, S. 4). Diese Informationen sollen die „Vielfalt“ eines Kontinents zum Ausdruck bringen, der in Deutschland und Europa nur allzu oft als einheitliches Gebilde repräsentiert wird. Ein paar Zeilen weiter wird die Frage „Wie leben Mädchen und Frauen in Afrika?“ gestellt, und die folgende Antwort geliefert: „Afrikanische Familien übertragen ihren Töchtern schon früh verantwortungsvolle Aufgaben. Junge Mädchen kümmern sich um ihre Geschwister, gehen weite Wege zum Wasserholen, sammeln...“ (Gemeinsam für Afrika 2011, S. 4). Hier werden nun doch wieder Hunderte von Gesellschaften in verallgemeinernder Manier zusammengefasst und als dörflich assoziiert; ferner wird die westlich-feministische und kapitalistische Perspektive vorausgesetzt, wonach die häusliche von der öffentlichen Sphäre getrennt und dieser gegenüber gesellschaftlich entwertet ist. Weiter heißt es, deutsche Schüler/-innen sollten „nicht nur klassische geschlechts-

spezifische Rollenzuschreibungen in der afrikanischen Kultur kennenlernen“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2011, S. 13, A.d.V.), ganz so, als gäbe es die afrikanische Kultur und die afrikanische Frau, als würden historisch entstandene Geschlechterverhältnisse, gesellschaftliche Stratifizierung und Machtverhältnisse keine Rolle spielen.

Scheinamnesie: Die Ausblendung von Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus **Die Geschichten mit einem Zweiten beginnen: Die Entnennung von Kolonialismus und Rassismus**

Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus tauchen im inhaltlichen Agenda-Setting und den Methoden des GL und der BNE so gut wie nicht auf. Zwar benennt der OR den Themenbereich „Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum ‚Global Village‘“, jedoch wird Kolonialismus in den meisten Materialien, in denen er auftaucht, nicht als ein Phänomen begriffen, dass unsere Sicht auf die Welt stetig mitgestaltet und sowohl in unserem täglichen Tun als auch in makroökonomischen Strukturen Präsenz hat. Wenn, dann wird Kolonialismus außerhalb Europas in ein ‚dort‘ verlagert und als ein Teil der ehemaligen kolonialisierten Regionen wahrgenommen – nicht als etwas, was auch Europas Geschichte maßgeblich prägt. So werden z.B. in der als Material empfohlenen Schrift „Die Geschichte Afrikas“ (Infozentrum Globales Lernen 2010) die „Schwerpunkte der Darstellung [auf] die über 500-jährige Kolonialgeschichte“⁸ des Kontinents gelegt. Gäbe es ein Buch mit dem Titel „Die Geschichte Europas“, würde diese Geschichte weder schwerpunktmäßig erst mit der Kolonialgeschichte begonnen werden, noch würde sie das, was Europa repräsentiert, über den Kolonialismus erklären. Kolonialismus erscheint im Material des GL und der BNE jenseits von ‚hier‘ und losgelöst der (europäischen) Geschichte des Kapitalismus und Rassismus; Kolonialismus wird i.d.R. als abgeschlossene Epoche beschrieben, die lediglich partielle Spuren hinterlassen habe, wie zum Beispiel in bestimmten kolonialen Konsumgütern oder einem gewissen Eurozentrismus, den Lernende z.B. durch den OR angehalten werden, in Teilen zu hinterfragen. Kolonialismus ist aber nicht einfach ein mit der formalen Unabhängigkeit der Kolonien abgeschlossener Container, der irgendwo in der Vergangenheit herumsteht. Die Wirkweisen des europäischen Kolonialismus beschränken sich nicht nur auf die territoriale Dimension, nämlich die Besetzung bzw. Beherrschung von Raum. Darüber hinaus sind weitere Wirkweisen von Kolonialismus zu identifizieren, wie die Formung des Bewusstseins der Kolonisierten und Kolonisierenden, die Integration in das ‚westliche‘ kapitalistische System, die Unterordnung der (ehemaligen) Kolonien in europäische Wissenssysteme sowie die Dissoziation der Kolonisierten von ihrer eigenen Geschichtsschreibung (vgl. u.a. Mudimbe 1978; Quijano 2000). Kolonialismus ist also ein Zusammenspiel zwischen physischer Herrschaft und Gewalt, Kontrolle von Ressourcen, Raum und Materialität sowie hegemonialen europäischen Diskursen, die auf das Bewusstsein wirken. Er kann als diskursive Praxis begriffen werden, die ein zeitlich und räumlich entgrenztes Wirkungsspektrum erzeugt und dadurch strukturierenden Einfluss auf die Gegenwart ausübt.

Einen weiteren problematischen Effekt hat die Art und Weise, wie Rassismus kontextualisiert wird, d.h. in welchen

Themenbereichen er auftaucht. Auch Rassismus stellt im GL und der BNE kein strukturelles und institutionalisiertes gesellschaftliches Verhältnis dar, sondern wird selektiv in einzelnen Feldern und dabei i.d.R. beim Thema Migration bzw. Migrationsgesellschaft/„Diversität“ angesprochen, wo er a-historisiert und ohne seine Verwobenheit mit Imperialismus/Kolonialismus und Kapitalismus aufgegriffen wird. Hier verkommt Rassismus in den Materialien des GL und der BNE allzu oft zu einem quasi-natürlichen Prozess, der immer nur dann virulent wird, wenn Menschen vermeintlich ‚fremder Kulturen‘ aufeinander treffen – ganz so, als wäre Rassismus ein allen Menschen natürlich gegebener Reflex, der durch die Annäherung an, und das Wissen über, die vermeintlich Fremden zu korrigieren wäre (vgl. Deutscher Entwicklungsdienst 2006).

Im OR und im Material des GL und der BNE werden Kolonialgeschichte, Rassismus und Kapitalismus nicht einfach vergessen, noch ist das eventuelle Unwissen darüber unschuldig. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess der aktiven Ausblendung durch den globalen Norden und der Etablierung eines Narrativs, das sich zudem noch ‚in den Schwanz beißt‘: Die Armen sind arm, weil sie unterentwickelt sind; wir müssen ihnen mit ‚unserem‘ Know-how helfen, denn das können sie selbst nicht, da sie unterentwickelt sind und deswegen arm. Fundamentale Fragen danach, wer aus welchem Grund das Konzept der (Unter-)Entwicklung überhaupt eingeführt hat, was gegenwärtige globale Asymmetrien überhaupt hervorgebracht hat, ob sozioökonomische Gleichheit nicht eigentlich dem global wirksamen Kapitalismus widerspricht etc., werden außen vor gelassen. Wer in der Erzählung Kolonialismus auslässt, beginnt, so Mourid Barghouti (2004, S. 178), die Interpretation der Verhältnisse mit einem Zweitens und stellt die Welt auf den Kopf: „It is easy to blur the truth with a simple linguistic trick: start your story from ‚Secondly‘. [Simply neglect, A.d.V.] to speak of what happened first [...] and the world will be turned upside-down [...] It is enough to start with ‚Secondly,‘ for the anger of the black man against the white to be barbarous. Start with ‚Secondly,‘ and Gandhi becomes responsible for the tragedies of the British.“ Die Geschichten des GL und der BNE beginnen i.d.R. mit einem Zweitens und reproduzieren dadurch koloniale und rassistische Stereotype und Verhältnisse. Interessanterweise setzt das Zweitens in vielen Materialien implizit oder explizit oftmals mit den 1990er Jahren oder zum Teil nach dem Zweiten Weltkrieg an. Dies mag nicht unerheblich etwas damit zu tun haben, dass die Nachkriegszeit die Geburtsstunde der ‚Entwicklungshilfe‘ markiert bzw. die 1990er Jahre als Entwicklungsära beschrieben werden und als Zeit der Modernisierungstheorien gilt. Der Zweite Weltkrieg wird insgesamt nicht als wirkmächtig für die Gegenwart angesehen und als abgeschlossen betrachtet.⁹ Durch diese Erzählungen werden jeweils globale Zäsuren gesetzt, welche die Kolonialgeschichte, den deutschen Nationalsozialismus sowie die jeweilige Geschichte von Gesellschaften des globalen Südens aus der globalen Geschichtsschreibung heraus schreibt. Nicht nur das – sie werden zudem voneinander getrennt und zwischen Entwicklungsära und Kolonialzeit eine Abgrenzung 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 (vgl. Koponen 1994; Hodge 2007). Fängt man die Erzählungen zum Beispiel mit einer Feststellung wie „[ü]ber 90 % der fast 200 Kriege seit 1945 haben in Entwicklungs- und Transformationsländern stattgefunden“ (BMZ/KMK 2007, S. 32) an, wird nicht nur suggeriert, Deutschland hätte seitdem keine Kriege mehr geführt, auch wurde Deutschlands brutale nationalsozialistische Geschichte ausgeklammert und ihre Bedeutung für das globale Gefüge ignoriert – auf diesem Weg, stellt man die Welt tatsächlich auf den Kopf.

Natürlich Kapitalismus! Die Naturalisierung von Kapitalismus und die Festschreibung kapitalistischer Paradigmen

Die Universalisierung kapitalistischer Logiken wurde in Entwicklungsdebatten seit Ende der 1980er Jahre kritisiert und es kam zu Verschiebungen innerhalb des Entwicklungsdiskurses. Die Post-Development-Kritik und globale Umweltbewegungen machten auf Ausbeutungsstrukturen und den Zusammenhang von Wirtschaftswachstum, Konsumverhalten, Umweltzerstörung und Ressourcenknappheit aufmerksam. Dies beeinflusste den dominanten Diskurs und das Bild der nachholenden Entwicklung auf einem singulären Entwicklungspfad geriet ins Wanken – schließlich könne nicht die ganze Welt den Lebensstandard des ‚Westens‘ adaptieren, da dies negative Folgen für das globale Ökosystem hätte. Doch weder wurde der ökonomische Entwicklungs- und Wachstumsimperativ zur Disposition gestellt, noch kam zur Sprache, dass die Installation eines globalen kapitalistischen Systems durch den Kolonialismus die gegenwärtigen Ausbeutungsverhältnisse zwischen Nord und Süd hervorgebracht hat. Vielmehr gelang es, einen Einklang zwischen ökonomischem Wachstumsbestreben und Umweltschutz zu suggerieren. Indem GL und BNE die Idee nachhaltiger Entwicklung zum Ausgangspunkt machen und pädagogisch umsetzen, werden kapitalistische Normen in die Lernenden eingeschrieben. Natur wird als Ressource verhandelt und ökologischen Grenzen durch Strategien der Effizienz und Suffizienz begegnet – als schlossen sich Rendite und Nachhaltigkeit nicht aus (vgl. u.a. BMZ/KMK 2007, S. 28, 157, 191). Viele Methoden des GL und der BNE folgen diesem Ressourcen- und Verwertungsdenken und verhindern damit, kapitalistischen Ausbeutungsverhältnissen entgegen zu treten.

Der Wachstumsimperativ (vgl. u.a. BMZ/KMK 2007; Gemeinsam für Afrika e.V. 2012) steht gewissermaßen im Anschluss zu einer fundamentalen kritischen Auseinandersetzung mit inhärenten Widersprüchlichkeiten des Kapitalismus. Im gesichteten Material und OR wird nicht infrage gestellt, ob Wachstumsbestreben und Konsumgenerierung überhaupt vereinbar ist mit der proklamierten Reduzierung von natürlicher und menschlicher Ressourcenausbeutung. Das eingeführte Narrativ der nachhaltigen (ökonomischen) Entwicklung glättet den Widerspruch zwischen stetigem Wachstum und Umweltschutz. In der Regel setzen die Methoden des GL bei einer Konsumkritik an, die eine fundamentale Strukturkritik verhindert, wie z.B. bei Methoden zur Handyproduktion (vgl. Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e. V. 2009), „Die Weltreise einer Jeans“ usw. Dabei zielt die hier vorgetragene Kritik nicht darauf ab zu suggerieren, dass es unwichtig wäre, Produk-

tionsketten, Arbeitsbedingungen und Ausbeutungsverhältnisse transparent zu machen. Die daraus abgeleitete Handlungsebene ist jedoch entscheidend und zu kritisieren. Was die jeweiligen Methoden an Handlungs- und Veränderungsoptionen nahelegen, bringt folgendes Zitat exemplarisch zum Ausdruck: Es gehe um „die Handlungsmöglichkeiten der Schüler/-innen als Konsument/-innen (z.B. Kaufverhalten)“ (Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e. V. 2009). Eine Fixierung auf Lernende als private Konsument/-innen trägt jedoch nicht zu einer strukturellen Umgestaltung der in der Methode kritisierten Verhältnisse bzw. des Welthandels bei; vielmehr wird durch diese Umweltschutz und Ressourcensensibilität individualisiert. Dadurch wird u.a. die Verbindung zwischen (individuellem) Konsum und Klassenverhältnis ausgeblendet. Nicht alle besitzen das gleiche ökonomische und sozio-kulturelle Kapital, um sich gleichberechtigt für oder gegen bestimmte Konsumgüter zu entscheiden – diese Annahme verstärkt hingegen noch klassistische Ressentiments, da hierbei implizit in ‚bessere‘ und ‚schlechtere‘ Konsument/-innen unterschieden wird. Es bedarf einer Perspektive, die intersektional ist und Veränderung sowohl gesellschaftsstrukturell betrachtet als auch auf die eigene Lebenssituation bezieht und somit das Globale mit dem Lokalen zu verbinden mag. Eine Möglichkeit, Umweltschutz, Klima- und soziale Gerechtigkeit zusammenzubringen, könnte eine Methode sein, die anhand der freien Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel die Zusammenhänge zwischen Klasse, Gender, Umwelt und Globalität herstellt. Klimagerechtigkeit und globale sowie lokale soziale Gerechtigkeit müssen zusammen gedacht werden.

Asymmetrische Globalität

Das Globale ist kein Raum von Gleichen

Anders als die Konzepte GL und BNE suggerieren, ist das Globale kein Raum von Gleichgestellten, sondern durchzogen von asymmetrischen Machtverhältnissen. Dass das einen demokratischen Interaktionsraum biete, ist ein Mythos des GL und der BNE. Vielmehr wird in den Methoden des GL getrennt zwischen dem globalen Norden, der durch aktives Handeln weltumfassend Veränderung bewirke und Fortschritt und Entwicklung verkörpere auf der einen Seite und dem globalen Süden, dessen Wirkmacht und Teilhabe am Globalen sich auf negative Aspekte wie zum Beispiel Umwelt- und Klimazerstörung beschränke, auf der anderen Seite. Es wird nicht in Erwägung gezogen, dass Kinder und junge Erwachsene im globalen Süden „eigene Handlungsmöglichkeiten“ entwickeln, um im globalen Norden Veränderung herbeizuführen.¹⁰ Denn nicht alle sind im GL Adressat/inn/en, wenn es darum geht zu, „Verantwortungsträgern“ zu werden, „Kompetenzen“ zu entwickeln. Es wird implizit zwischen Globalisierenden und Globalisierten unterschieden: Während die einen zu Weltbürger/inne/n¹¹ werden, indem sie z.B. mit entwicklungspolitischen Freiwilligenprogrammen in den globalen Süden ziehen, um „verantwortungsvoll“ (vgl. BMZ/KMK 2007) Veränderung herbeizuführen, bleiben die ‚Anderen‘ als fixierte Einheit im Lokalen verhaftet und werden zu Objekten europäischer Wissens- und Kompetenzerweiterung gemacht. Der globale Süden bleibt im Bereich des GL lokal und somit bezüglich der Gestaltung von Welt begrenzt und abgegrenzt. Während es ‚uns‘ zur Sorge anregen soll, „dass immer mehr Afrikaner ohne Zukunft illegal

nach Europa strömen“ (Gemeinsam für Afrika 2006, S. 23), werden deutsche junge Erwachsene dazu angehalten, einen persönlichkeitsweiternden Freiwilligendienst zu absolvieren. Die ‚Anderen‘ migrieren vermeintlich nicht aus einer Lust heraus – bzw. sollen dies auch nicht tun – sondern aufgrund von Krieg, „ethnischen Konflikten“, Umweltzerstörung und Armut. „Ein anderes Bild von Afrika“ (Gemeinsam für Afrika 2006)?!

Auch Deutschland ist kein Raum von Gleichen

Nicht nur im globalen Kontext werden die ‚Anderen‘ zu Lernobjekten gemacht, auch im innerdeutschen Zusammenhang wird eine implizite Trennung zwischen ‚Bio-Deutschen‘ und Menschen mit Migrationshintergrund vollzogen. So wird eine Teilkompetenz im Orientierungsrahmen damit beschrieben, dass man „mit Kindern anderer Länder bzw. Kulturen in der Klasse bzw. in der Nachbarschaft gemeinsame Aktionen planen und durchführen“ soll (BMZ/KMK 2007, S. 97). Hier werden explizit Angehörige einer Weißen¹² deutschen Mehrheitsgesellschaft angesprochen, die interkulturelle Kompetenzen erwerben sollen, in dem sie lernen mit den ‚Anderen‘ dieser Gesellschaft umzugehen. GL ist bereits im OR so angelegt, dass es um den Kompetenzerwerb nur jener Kinder und Erwachsenen geht, die zu den wirklichen Deutschen zählen, den ‚Bio-Deutschen‘ ohne so genannten Migrationshintergrund: „Nach dem Prinzip der ‚Sozialen Nähe‘ sollen alle Bemühungen um ein Verständnis für ein partnerschaftliches Verhältnis zu Menschen in fernen Ländern bzw. mit ‚anderem‘ kulturellen Hintergrund eingebettet sein in eine umfassende Sozialerziehung in der eigenen Gruppe bzw. Klasse: Spielen, Wohnen, Essen, [...], ausländische Kinder in der Gruppe bzw. Klasse, ausländische Familien in der Nachbarschaft [...]“ (BMZ/KMK 2007, S. 61).

GL ist somit ein Weiß-Weißes Selbstgespräch, das durch das Empowerment der bereits Empowerten die Überlegenheitsvorstellungen der Angehörigen der Dominanzgesellschaft bestätigt. Auch folgendes Zitat bringt zum Ausdruck, wer das ‚uns‘ bilden soll und wer vom GL Kompetenzerwerb heraus gedacht wird: „Das Thema Migration ist im Alltag vieler SchülerInnen allgegenwärtig: Sie kaufen bei Raschid aus der Türkei ihren Kebab, lesen auf Plakaten, ‚Jugos raus‘, prügeln sich mit Piotr aus Polen oder wohnen neben der Familie Awudu aus Ghana.“ Weiter heißt es: „Die Stunde beginnt mit einer Blitzlichttrunde, bei der die SchülerInnen sich spontan, kurz und präzise zum Begriff ‚Ausländer‘ äußern sollen. Anschließend werden in Arbeitsgruppen Wandplakate gestaltet, auf denen einerseits Probleme im Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen, aber auch Chancen notiert werden“ (Tiefenbacher 2005). Es ist fraglich, ob sich Angehörige einer Weißen Mehrheitsgesellschaft überhaupt vorstellen können, was es heißt, an einer Wandzeitung als Problem, aber auch als Chance – für wen oder was eigentlich?! – aufgelistet zu werden, sich anhören zu müssen, was sich einer als „Ausländer/-in“ Markierten assoziieren lässt. ‚Nicht-bio-deutsche‘ Kinder und Jugendliche werden hier von anderen beschrieben, sie werden als ‚allgegenwärtig‘ im Weißen deutschen Alltag markiert und ihnen wird zu verstehen gegeben, eigentlich nicht dazuzugehören. Andere Methoden zu Migration, „Diversität“ und „Vielfalt“ greifen ungewollt auf das Gedankengerüst zurück, welches der aufklärerischen Rassenlehre zugrundliegt: In einer Methode

heißt es z.B. „Die Klasse 8 g der Wilhelm-Heinrich-von Riehl-Schule behauptet, sie sei die bunteste Klasse der Schule. Was kann damit gemeint sein? Untersuche daraufhin das Klassenfoto“, und weiter, „Schätzt, aus wie viel verschiedenen Ländern die Schüler stammen. Überprüfe eure Vermutung“. Anhand der phänotypischen Erscheinungsmerkmale und Kategorisierungen sollen Schüler/-innen also lernen, wer aus welchem Land ursprünglich „stammt“ und schließlich „eine Typisierung“ erstellen, die kategorisiert, „[w]elche Migrantengruppen (z.B. Flüchtlinge, Aussiedler, Spätaussiedler,...)“¹³ es in der Klasse oder Schule gibt. Wie in den meisten Materialien mündet die Übung in der Aufgabe, „Vorteile, aber auch Probleme einer solch ‚bunten‘ Klasse“ nach einer Pro- und Contra-Liste zu evaluieren. Hier drückt sich Rassismus auch in der „gewaltvolle[n] Repräsentation der ‚Anderen‘ als unverrückbar different“ aus (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 16).

Den Boden unter den Füßen bewusst ins Wanken bringen

Um die in den drei Abschnitten dargelegten kolonialen Reproduktionen zu umgehen, müsste es im GL und in der BNE darum gehen, den universalen Charakter europäischer Entwicklungsimperative zu dekonstruieren und dadurch Europa als Norm schaffendes Zentrum zu dezentralisieren. Anstelle dessen wird durch die Verankerung – sowohl der ideologischen Ansätze als auch der Methoden – des GL und der BNE im aktuellen Entwicklungsdiskurs weiterhin in entwickelte und weniger entwickelte bzw. unterentwickelte Menschen und Gesellschaften unterschieden und somit Überlegenheitsdenken im Globalen Norden reproduziert. Der Historiker Dipesh Chakrabarty verweist darauf, dass die ‚Moderne‘ als historisch generiertes Konzept so sehr in der (Selbst-)Konstruktion Europas bzw. des ‚Westens‘ verwurzelt ist, dass es unmöglich erscheint, ‚Modernität‘ jenseits all jener Konzepte zu denken, die auf Europa verweisen und genealogisch auf die Aufklärung zurückführen (vgl. Chakrabarty 2000, S. 16). Es müsste Teil der Perspektive des GL und der BNE werden, die ‚Moderne‘ als selbstreferentiellen Entwurf des ‚Westens‘ zu dekonstruieren. GL und BNE können nicht weiter implizit darauf aufbauen, dass die ‚Moderne‘ ein einseitiger Prozess des herrschenden Europas war, sondern müssen sich eingestehen, dass diese in transnationalen und transhistorischen Aushandlungsprozessen entstand. Tatsächlich ist „the rise of the West [...] a global story. [...] The so called uniqueness of the West was, in part, produced by Europe's contact and self-comparison with other, non-western, societies“ (Hall 1992, S. 278). Um herauszustellen, dass Kolonialismus und Rassismus grundlegend für die Herausbildung der europäischen ‚Moderne‘ und des modernen Zeitalters insgesamt war, sprechen lateinamerikanische dekoloniale Theoretiker/-innen auch von Modernität/Kolonialität als einem umfassenden Komplex.

Aktuell lassen die meisten Materialien des GL und der BNE nur einen sehr begrenzten Raum zu, um dominante Geschichtserzählungen, Wirtschaftsweisen, gesellschaftliches Zusammenleben und Politikformen anders zu denken, sie grundsätzlich infrage zu stellen oder aber alternative Erzählungen kennenzulernen. Die Lernenden erhalten keine Unterstützung dabei, sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewegen und Machtverhältnisse und ihre eigene Verstricktheit dar-

in grundlegend zu hinterfragen. Aus diesem Grund müssten GL und BNE konsequent bei einem transhistorischen und transnationalen Geschichts- und Gegenwartsverständnis ansetzen und sich für das Gewordensein von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen interessieren. Dies könnte dann dazu führen, dass Kolonialismus als räumlich und zeitlich ungebundenes, flexibles Wirkungsspektrum verstanden wird. Diese Auffassung müsste eigentlich für die Materialien des GL und der BNE bereits zentral sein – schließlich haben GL und BNE z.T. den Anspruch, die Verwobenheit zwischen globalem Norden und globalem Süden sichtbar und begreiflich zu machen. Anders als derzeit der Fall, sollten jedoch im GL und der BNE nicht nur globale Verknüpfung und Interdependenz im Vordergrund stehen, sondern asymmetrisch verlaufende und kolonial geprägte und kapitalistische Machtbeziehungen zum Ausgang der Analyse gemacht werden. Das bedeutet, dass wenn postkoloniale Perspektiven sowie kapitalistische Machtverhältnisse weiterhin ausgegrenzt bzw. lediglich additiv und optional zu einem weiteren Moment von Nord-Süd-Beziehungen gemacht werden, GL und BNE zu einer Reproduktion und Vertiefung des Bestehenden beitragen und Ungleichheitsverhältnisse auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene stabilisiert werden – sowohl im globalem Rahmen als auch innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft. GL und BNE in Deutschland müssen anfangen, unter den eigenen Füßen zu graben und sich auf den Weg begeben, einen aktiven Prozess des Verlernens des eigenen dominanten Wissens einzuleiten.

Anmerkungen

- 1 Einige Aspekte dieses Artikels basieren auf folgender Veröffentlichung: Danielzik, C.-M. (2012): Wer mit Zweitem anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: iz3w – Informationszentrum Dritte Welt, Nr. 329, S. D8 – D10. Die Autorin dankt Daniel Bendix für die Unterstützung beim Redigieren des Artikels.
- 2 Die beiden schwer voneinander abgrenzbaren Ansätze Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind derzeit sehr prägend für das Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Hier existiert eine Vielzahl an Methoden und es bewegen sich unterschiedliche Akteurinnen und Akteure darin, die sich selbst diesem Bereich zuordnen oder zugeordnet werden.
- 3 U.a. Universität Jena: Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Erziehungsforschung: Bildungskongress - Globales Lernen: Globale Herausforderungen: http://www.erziehungsforschung.uni-jena.de/Forum+Bildung+Kultur+_+Globalisierung/Bildungskongress+_+Globales+Lernen+%282010%29.html, 04.01.2013.
- 4 Die Amtsantrittsrede des US-Präsidenten Harry Truman 1949 wird oft als Geburtsstunde der ‚Entwicklungsära‘ und somit der Schaffung der so genannten Dritten Welt zitiert.
- 5 Das bedeutet, dass der ‚Westen‘ sich nicht auf Europa beschränkt, sondern als Begriff auf jene Länder und Gebiete ausgedehnt werden kann, die am europäisch gesetzten Standard gemessen urbanisiert, säkular, demokratisch, kapitalistisch, industrialisiert und dementsprechend ‚entwickelt‘ sind.
- 6 Lehrer-Online: <http://www.lehrer-online.de/gestaltungskompetenz.php?sid=42046450178646585535764486448890>, 04.01.2013.
- 7 Museum für Völkerkunde Hamburg: <http://www.voelkerkundemuseum.com/128-0-Fuehrungen.html>, 04.01.2013.
- 8 Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/35576/die-geschichte-afrikas>, 04.01.2013.
- 9 Der Zusammenhang zwischen Globalen Norden und Süden bzgl. des Zweiten Weltkriegs wird in der folgenden Publikation (und der begleitenden Ausstellung) besonders deutlich herausgearbeitet: Rheinisches Journalist(inn)enbüro (2005): Unsere Opfer zählen nicht. Die Dritte Welt im 2. Weltkrieg, Assoziation A.
- 10 Interkulturelles Zentrum Wien (Österreich) – Internationale Schulpartnerschaften: <http://www.schulpartnerschaften.at/start.asp?ID=231065&b=4076>, 04.01.2013.

- 11 Welthaus Bielefeld: <http://www.welthaus.de/globales-lernen/das-globale-lernen/>, 04.01.2013.
- 12 Um darauf zu verweisen, dass die Kategorien ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ soziale und politische Konstruktionen und eben keine biologischen Essenzen darstellen, verwende ich die Großschreibweise.
- 13 Exil Club: <http://www.exil-club.de/dyn/9.asp?Aid=122&Avaldate=199154079&cache=70403&url=55677.asp>.

Literatur

- Bhabha, H. (1994):** *The Location of Culture*, London – New York.
- BMZ/KMK (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Berlin – Bonn.
- Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N. (2005):** *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld.
- Chakrabarty, D. (2000):** *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton.
- Deutscher Entwicklungsdienst (2006):** *Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*. 2. bearbeitete Auflage; herausgeg. vom Deutschen Entwicklungsdienst, Bonn (Online im Internet unter: www.bildungstrifft-entwicklung.de/bte/downloads/Downloads/ArbeitsblaetterfuerdieentwicklungspolitischeBildungsarbeit.pdf, [04.01.2013]).
- Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e. V. (2009):** *Kindersoldaten eine globale Herausforderung. Arbeitshilfe zum Globalen Lernen ab Sekundarstufe I*. (Online im Internet unter: http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Kindersoldaten_20-_20eine_20globale_20Herausforderung.pdf, [04.01.2013]).
- Foucault, M. 2003 [1971]:** *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt/M.
- Gemeinsam für Afrika e.V. (2009):** *Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II*. Bielefeld (Online im Internet unter: www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Ein_20anderes_20Bild_20von_20Afrika_2C_20Lehrermaterial.pdf, [04.01.2013]).
- Gemeinsam für Afrika e.V. (2011):** *Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule* (Online im Internet unter: www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2012/08/UM-GS_Maedchen-und-Frauenbewegen-Afrika-2011.pdf, [04.01.2013]).
- Gemeinsam für Afrika e.V. (2012):** *Hunger und Armut beenden. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule* (Online im Internet unter: www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2012/05/UM-GS-Armut-und-Hunger-beenden_2012.pdf, [04.01.2013]).
- Geulen, C. (2007):** *Geschichte des Rassismus*, München.
- Hall, S. (1992):** *The West and the Rest. Discourse and Power*. In: Hall, S./Gieben, B. (Hg.): *Formations of Modernity*, Oxford, S. 275–332.
- Hall, S. (1996):** *When was the Post-Colonial? Thinking at the Limit*. In: Chambers, I./Curti, L. (Hg.): *The ‚Postcolonial Question‘. Common Skies, Divided Horizons*, London, S. 242–260.
- Hall, S. (2000):** *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: Rätzl, N. (Hg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg, S. 7–16.
- Hodge, J. M. (2007):** *Triumph of the Expert. Agrarian Doctrines of Development and the Legacies of British Colonialism*. Ohio.

Infozentrum Globales Lernen (2010): *Globalisierung am Beispiel von ... 24 Materialkoffern zum Globalen Lernen herausgegeben vom Kirchlichen Entwicklungsdienst (KED)/Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreis Hamburg-Ost/Hamburg* (Online im Internet unter: <http://www.globales-lernen.de/Infozentrum/pdf/Lernkofferbrroschuere.pdf>, [04.01.2013]).

Kapoor, I. (2008): *The Postcolonial Politics of Development*, Oxon.

Koponen, J. (1994): *Development for Exploitation. German Colonial Policies in Mainland Tanzania, 1884–1914*.

Lin, S. (1999): *Stichwort „Globales Lernen“*. In: *Handwörterbuch Umweltbildung*, hg. v. Brilling, O./ Kleber, E. W. Baltmannsweiler, S. 130/131 (Online im Internet unter: www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen__1/denkansaetze_und_konzeptionen/lexikalisches_stichwort_globales_lernen, [04.01.2013]).

McEwan, C. (2009): *Postcolonialism and Development*, Oxon.

Melber, H. (1992): *Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick*, Frankfurt/M.

Mudimbe, V. Y. (1978): *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Bloomington – Indianapolis.

Niedersächsischer Bildungsserver (1996): *Forum „Schule für eine Welt“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt*. Jona 1996, S. 19–24, Auszüge. (Online im Internet unter: <http://nibis.ni.schule.de/nli1/ikb/mind/global/schweizerforum.htm>, [04.01.2013]).

Quijano, A. (2000): *Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America*. In: *International Sociology*, Vol. 15, Nr. 2, S. 215–32.

Rheinisches Journalist(inn)enbüro (2005): *Unsere Opfer zählen nicht. Die Dritte Welt im 2. Weltkrieg*, Assoziation A.

Sachs, W. (1993): *Wie im Westen so auf Erden. Ein polemisches Wörterbuch zur Entwicklungspolitik*, Reinbeck.

Said, E. (1978): *Orientalism*, New York.

Sidaway, J. D. (2007): *Spaces of Post-Development*. In: *Progress in Human Geography*, Vol. 31, Nr. 3, S. 345–61.

Tiefenbacher, E. (2005): *Globales Lernen als integratives Lernkonzept. Unterrichtsvorschlag aus: Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Herausgeg. vom Forum Politische Bildung - Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 23 Innsbruck, Wien, Bozen. (Online im Internet unter: www.politischebildung.com/pdfs/th1_23.pdf, [04.01.2013]).

Welthaus Bielefeld/ASA-Programm Inwent (2009): *Wo bitte geht's nach weltweit? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste*, Bielefeld.

Ziai, A. (2008): *Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit*. In: Gomes, B./Schi-cho, W./Sonderegger, A. (Hg.): *Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen*, Wien, S. 191–213.

Chandra-Milena Danielzik

ist Diplompolitologin und forscht u.a. zum Zusammenwirken von ökonomischen Rationalitäten und Rassialisierungsprozessen in der internationalen Entwicklungspolitik im Bereich Hunger und Ernährung. Sie ist Bildungsreferentin und Organisationsberaterin bei global e.V. und arbeitet dort insbesondere zu rassismuskritischen und postkolonialen Perspektiven auf Entwicklungszusammenarbeit. Sie ist Mitverfasserin der Dokumentation „Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland“ von global e.V.