

Carpus e.V. (Hg.)

GLOBALES LERNEN



Inspirationen
für den
transformativen
Unterricht

GLOBALES LERNEN



Carpus

Carpus e. V. ist ein entwicklungspolitischer Verein mit Sitz in Cottbus. Er wurde 1991 mit dem Anspruch gegründet, philippinische Umwelt- und Menschenrechtsorganisationen bei ihren Aktivitäten zum Schutz der Regenwälder und ihrer Bewohner:innen zu unterstützen. Mit den Jahren haben sich enge Partnerschaften mit philippinischen Nichtregierungsorganisationen entwickelt. Carpus e. V. ist sich der Verstrickung nichtstaatlicher Entwicklungszusammenarbeit in koloniale Traditionen bewusst. Aus diesem Grund verzichtet der Verein ganz bewusst auf die Entsendung von eigenem Personal in die Projekte der philippinischen Partnerorganisationen und beschränkt sich auf die finanzielle Unterstützung der Projekte.

Gemeinsam mit weiteren entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen rief Carpus e. V. im Jahr 2004 die Brandenburger entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage ins Leben. Seit dieser Zeit führt Carpus e. V. regelmäßig Projektstage im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen mit Schüler:innen durch. Über die Jahre hinweg haben sich Themenschwerpunkte und Methoden der Bildungsarbeit des Vereins immer wieder gewandelt. Beeinflusst durch gesellschaftliche Diskurse hat die Auseinandersetzung mit diskriminierungssensibler Pädagogik, die Reflexion eurozentrischer Weltbilder und rassistischer Sprache mit der Zeit einen immer größeren Raum eingenommen.

Carpus e. V. hat den Anspruch, ein diverser Verein zu sein. Die vielfältigen Perspektiven der Vereinsmitglieder bereichern vor allem die Bildungsarbeit. Carpus e. V. ist deshalb bestrebt, im Team der Bildungsreferent:innen Menschen mit unterschiedlicher Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung und Rassismuserfahrung zusammenzubringen.

www.carpus.org

Carpus e. V. (Hg.)

GLOBALES LERNEN

**Inspirationen
für den
transformativen
Unterricht**

Diese Publikation und das zugehörige Bildungsprojekt wurden im Zeitraum 2020–2021 gefördert von

ENGAGEMENT GLOBAL
im Auftrag des



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung



LAND
BRANDENBURG
Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

Brot mit Mitteln des
für die Welt Kirchlichen
Entwicklungsdienstes

Für den Inhalt dieser Publikation ist allein Carpus e.V. verantwortlich; die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt von Engagement Global und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie anderer Förderer wieder.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage

2021 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung: wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de



Carpus

Herausgeber: Carpus e.V.

Straße der Jugend 33, 03050 Cottbus, www.carpus.org, VR 298 CB

Projektleitung: Uwe Berger

Redaktion: Carina Flores, Magdalena Freudenschuss,

Maria Leue, Steffi Wassermann

Autor:innen: Ani Mizrak, Carina Flores, Cornelia Schneider,

Erbin Dikongue, Esther Donkor, Magdalena Freudenschuss,

Maria Leue, Murat Akan, Nicole Hesse, Steffi Wassermann

Satz und Layout: Barbara Mugalu

Illustrationen: Paola Reyes und Domingo Marin

Lektorat: Charlotte Milsch

Korrektur: UNGER-KUNZ. Lektorat und Redaktionsbüro

Druck: Plump Druck & Medien GmbH

printed in Germany

Gedruckt auf 100 % Recyclingpapier.

Klimaneutraler Druck

Bestellnummer: 6004865

ISBN: 978-3-7639-6705-6

DOI: 10.3278/6004865w

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz

veröffentlicht: CC BY-ND 4.0



Sie erlaubt Dritten die Weiterverbreitung des Werkes, kommerziell wie nicht kommerziell, solange dies ohne Veränderungen und vollständig geschieht und der Urheber genannt wird.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de.

INHALT

- 7 Vorwort
- 10 Globales Lernen – zur Orientierung
- 17 Die Gefahr einer einzigen Geschichte
- 26 Die Welt auf den Kopf gestellt – Perspektive wechseln!
- 42 Lernen mit Kopf und Herz
- 53 Von Blättern und Bäumen – hin zu den Wurzeln denken!
- 71 Leerstellen in der Erinnerung – Kolonialismus wirkt bis heute nach
- 93 Wie die Geschichte mit Zweitens beginnt
- 107 Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Haltung
- 126 Exkurs: Privilegien
- 129 Exkurs: Aktuelle gesellschaftliche Diskussionen zum Begriff ‚Rasse‘
- 131 Man wird ja wohl noch sagen dürfen!?
- 152 Bilder in Kopf und Schule
- 168 Stereotype über den Globalen Süden im Unterricht
- 179 Auf dem Weg zur praktischen Solidarität
- 191 Schluss und Ausblick: Mit leichtem Gepäck
- 194 Zu den Autor:innen
- 196 Glossar



VORWORT

Als ich vor mehr als 15 Jahren anfang, mit Schüler:innen Bildungsprojekte im Bereich des Globalen Lernens durchzuführen, da hätte ich mir dieses Buch als pädagogische Anregung gewünscht. Damals arbeitete ich in Schulen vor allem zum Thema Klimaschutz und zu den Millenniumsentwicklungszielen der Vereinten Nationen, vor allem zum Ziel „Halbierung der weltweiten extremen Armut bis 2015“. Ich nutzte dafür Unterrichtsmaterialien der großen deutschen Hilfswerke, Zeitungsartikel aus der deutschen Tagespresse sowie Videomaterial deutscher Nachrichtensendungen und übernahm unreflektiert die eurozentrische Perspektive dieser Medien.

Aus dieser Zeit ist mir ein Erlebnis in Erinnerung, das mich nachhaltig beschäftigt hat. In einer Schule in Lübben arbeitete ich mit Schüler:innen zum Thema „Regenwaldschutz am Beispiel der Philippinen“. Die Klasse wurde von einem jungen Lehrer betreut, der sich im Referendariat befand. Ich berichtete unter anderem über die verschiedenen indigenen Völker, die in den philippinischen Regenwäldern leben und benutzte dafür eine Bezeichnung, die in Deutschland vor allem zur Beschreibung von Volksgruppen im Altertum, beispielsweise der Germanen, verwendet wird. Nach dem Projekttag sprach mich der junge Lehrer an und fragte mich, ob wir im Verein immer diese Bezeichnung verwenden würden. Er fände diese diskriminierend. Volksgruppen wie die Sorben oder Friesen würden wir in Deutschland ja auch nicht mit altertümlichen Begriffen bezeichnen. Offensichtlich hatte er sich im Studienseminar mit diskriminierender Sprache beschäftigt. Mich brachte es zum Nachdenken über meine Arbeit.

Zur Erhebung des Lernzuwachses nutzte ich anonyme Feedbackbögen, die von den Schüler:innen am Ende des Projekttag auszufüllen waren. Die Rückmeldungen der Schüler:innen überraschten mich jedes Mal. Viele von ihnen schrieben, sie hätten gelernt, dass die Philippinen eines der ärmsten Länder der Erde und die Menschen dort so unglaublich hilflos wären. Dies hatte ich jedoch mit keinem Wort so erwähnt und es stimmte schlichtweg auch nicht. Ich fragte mich, wie die Schüler:innen zu dieser Einschätzung gekommen waren. Nach und nach wurde mir bewusst, dass die

Auswahl meiner Fotos und Videosequenzen diesen Eindruck bei ihnen hervorgerufen hatte. Zwar war es nicht meine Absicht gewesen, den Schüler:innen diesen falschen Eindruck zu vermitteln, aber ganz offensichtlich gab es eine Diskrepanz zwischen der intendierten und der erzielten Wirkung meiner Bildungsarbeit.

Im Laufe der Auseinandersetzung damit musste ich erkennen, dass ich selbst ganz maßgeblich verantwortlich dafür war, dass die Schüler:innen mit sehr pauschalen und klischeehaften Vorstellungen über die Philippinen aus dem Projekttag gingen, denn ich hatte das Land doch fast ausschließlich als defizitär dargestellt. Mein Fokus lag immer auf den ärmsten Bevölkerungsschichten, auf denen, die am meisten von Ungleichheit und Benachteiligung betroffen waren. Vom Widerstand und dem Kampf für ihre Rechte erzählte ich so gut wie nichts. Und auch nicht davon, dass die Philippinen nicht nur das sind: Auch hier gibt es Reichtum, es gibt Familien, die vom Kolonialismus profitierten und auch heute noch die Politik des Landes bestimmen und finanzkräftige Unternehmen besitzen. Für diese detaillierte Darstellung reichte oft die Zeit nicht. Die Schüler:innen lernten die Philippinen durch meine limitierte Brille kennen und erhielten so einen sehr einseitigen und engen Blick auf das Land. Als mir dies bewusst wurde, begann ich meine Unterrichtskonzepte zu überarbeiten und ich fragte mich, wie ich Perspektivenvielfalt in meinen Unterricht einbinden kann. Hätte ich damals das vorliegende Buch zur Verfügung gehabt, wie viel leichter wäre mir die Konzeption von Unterrichtsmodulen gefallen!

In der Folge setzte ich mich intensiver mit diskriminierungskritischer Bildungsarbeit auseinander. Ich besuchte Fortbildungen zu vorurteilsbewusster Pädagogik und ein Critical-Whiteness-Training. So lernte ich mehr und mehr zu verstehen, welche Rolle meine Sozialisierung dabei spielt, wie ich die Welt betrachte, und welchen Einfluss sie darauf hat, welches Weltbild ich in meiner Bildungsarbeit vermittele. Ich begann zu begreifen, dass ich viele erlernte Sprach- und Sehgewohnheiten zunächst verlernen muss, um meinem eigenen Anspruch gerecht zu werden, Schüler:innen in die Lage zu versetzen, einen Perspektivwechsel zu vollziehen und eigene Privilegien zu hinterfragen. Irgendwann konnte ich auch akzeptieren, dass dies für mich ein lebenslanger (Ver-)Lernprozess bleiben würde. Es reichte nicht aus, eine Fortbildung zu besuchen oder ein Buch zu lesen. Die Erkenntnisse kamen schrittweise und es dauerte immer eine Zeit, bis ich sie auch in meiner beruflichen Praxis umsetzen konnte. Danach war ich bereit, wieder etwas Neues zu lernen und den nächsten Schritt zu gehen.

Später begann ich, Lehrkräftefortbildungen im Themenfeld Globales Lernen anzubieten, und ich merkte, dass sich viele Lehrkräfte auf den gleichen Erkenntnisfad begaben, den ich selbst beschritten hatte. So entstand die Idee zu diesem Buch. Es soll Menschen, die im Bildungsbereich tätig sind, bei ihrer Arbeit unterstützen, indem es Anregungen zur Reflexion eigener Denkmuster und Unterrichtskonzepte liefert.

Bis zur Veröffentlichung war es allerdings ein langer Weg. Einige Jahre trug ich die Idee zum Buch mit mir herum, bevor ich meiner Kollegin Magdalena Freudenschuss davon erzählte. Gemeinsam entwickelten wir ein Konzept für die Erstellung des Buches und begaben uns auf die Suche nach Autor:innen. Das Interesse an unserem Buchprojekt war groß und wir konnten ein diverses Autor:innenteam zusammenstellen, in dem Menschen mit ganz unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen und Privilegien, mit und ohne Berufserfahrungen in Schule zusammenarbeiteten. Ihre verschiedenen Perspektiven machen den Wert dieses Buches aus.

Obwohl wir schon eine recht genaue Vorstellung vom Inhalt hatten, wollten wir den Schreibprozess offen gestalten. Wir begannen mit der Autor:innengruppe noch einmal ganz von vorne und überlegten gemeinsam, welche Themen für das Buch wichtig sind. An diesem offenen Prozess haben sich auch Lehrkräfte beteiligt, die uns beim Schreiben begleitet und kritisches Feedback gegeben haben. Aus dieser gemeinsamen Arbeit haben wir alle viel gelernt. Für ihre Ideen in der Konzeptphase des Buches möchte ich mich auch im Namen der Autor:innen bei Susanne Biederbick, Ulrike Blumensath, Christian Blau, Lars Böhme, Kamady Fofana, Hindia Kiflai-Monim, Matthias Köpke, Nadine Lebedies und Stefan Neumann bedanken. Für das Gegenlesen und Kommentieren des Manuskriptes geht ein großer Dank an Kudirat Bayo, Johanna Dewes, Hilke Erler und Pirkko Marckhoff.

Hinter uns liegt nun ein fast anderthalb Jahre währender intensiver, zeitaufwendiger, spannender Schreibprozess. Herausgekommen ist ein Buch, das mich für meine eigene Bildungspraxis inspiriert. Ein Buch mit 204 Seiten voller Texte, Bilder und Gedanken. So unterschiedlich wie die Autor:innen sind, so unterschiedlich sind auch die Kapitel. Einige Autor:innen schreiben aus ihrem akademischen Hintergrund heraus, andere bringen ihre Erfahrungen aus der Bildungspraxis ein. Manche teilen persönliche Geschichten und manche behandeln das Thema eher aus einer theoretischen Perspektive. Das Buch wird mich in meiner täglichen Arbeit begleiten. Beim wiederholten Lesen habe ich gemerkt, dass ich viele Dinge erst nach und nach verstehe und dass ich das Buch immer wieder neu zur Hand nehmen kann. Jedes Mal erschließt sich für mich eine weitere Lernerfahrung.

Ich hoffe, dass auch Sie sich von den Beiträgen so inspiriert fühlen wie ich. Ich wünsche Ihnen viele anregende Reflexionen, nachklingende Aha-Momente und neue Impulse für Ihre Bildungspraxis.

Uwe Berger
Carpus e.V.

Globales Lernen – Zur Orientierung

Wir glauben, dass Bildung im Sinne des Globalen Lernens als antirassistische und allgemein diskriminierungskritische Bildung Chancen birgt: Sie kann Türen hin zu einer gerechten Zukunft öffnen. Sie kann einen Beitrag zur Heilung historischer Brüche und Wunden leisten. Sie kann Räume des gemeinsamen Träumens, Suchens, Zweifelns und Versuchens gestalten. Sie kann Kindern und Jugendlichen ermöglichen, Selbstwirksamkeit zu erfahren, empowert¹ zu werden, Lust am Lernen und aktiven Mitgestalten ihrer Welt – im Kleinen wie im Großen – wahrzunehmen. Bildung kann uns berühren, sie kann uns zusammenbringen und sie kann uns unsere gestalterische Kraft spüren lassen.

Sie teilen diese Hoffnung, diesen Glauben an die Macht von Bildung? Dann experimentieren Sie mit uns. Sie finden in diesem Buch Hinweise, Tipps, Fragen, Gedanken und Hintergrundinformationen rund um die Kernfrage „Wie kann ich Globales Lernen so umsetzen, dass sich die oben skizzierten Potenziale von Bildung voll entfalten können?“.

Womöglich werden Sie an einigen Stellen Widerstände und Verunsicherung spüren. Dann legen Sie das Buch beiseite, gehen Sie eine Runde spazieren und versuchen Sie es zu einem späteren Zeitpunkt wieder. Dieses Unbehagen ist Teil des eigenen Lernprozesses, um verinnerlichte Denk- und Handlungsmuster bei sich zu erkennen und zu verändern. Eignen Sie sich die Inhalte an, nutzen Sie dieses Angebot zur Reflexion und zum eigenen Wachsen, um Ihre Schüler:innen auf ihren jeweiligen Wegen bestärkend und wertschätzend zu begleiten.

Rundherum Krise?

Mit dem Blick in die Zeitung, dem Querlesen der neuesten Tweets oder dem Anschauen der Abendnachrichten gelingt es nur selten, die Hoffnung auf eine gerechte, nachhaltige Zukunft zu nähren. Im Gegenteil, die globalen und lokalen Krisen nehmen

zu: Wirbelstürme oder Dürren zeugen von der globalen Klimakrise. Kriege und Verfolgung an vielen Orten der Welt verweisen allzu häufig auf globale geostrategische Interessen und eine globalisierte Ökonomie. Ungleicher Zugang zu Impfstoffen gegen Covid-19 für Länder des Globalen Südens stehen für eine Fortschreibung von internationalen Herrschaftsstrukturen, die bis in den Kolonialismus zurückreichen.

Wer beschäftigt sich mit diesen Krisen? Im Regelunterricht bleibt oft wenig Spielraum, um Zusammenhängen zwischen lokalen Problemen und globalen Machtverhältnissen und -strukturen im Detail nachzugehen. Das Globale Lernen stellt diese Zusammenhänge ins Zentrum der eigenen pädagogischen Arbeit. Im schulischen Kontext kommt im Rahmen der stärkeren Ausrichtung an fächerübergreifendem Lernen und Kompetenzorientierung dieser Ansatz immer mehr an. So findet sich beispielsweise im Berliner und Brandenburger Rahmenlehrplan seit 2017 das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ – eine Einladung und Chance, globalen Fragen verstärkt nachzugehen.

Globales Lernen als politische Bildung

Wie entwickeln wir angesichts dieser komplexen Krisen Hoffnung? Was braucht es, um ein gutes Leben für alle – im Sinne einer global solidarischen und ökologisch nachhaltigen Gesellschaft – zu erreichen? Wie entkommen wir den rundum präsenten Verwertungslogiken und Leistungsansprüchen?

Die Frage nach einem guten Leben für alle findet angesichts von Klimakrise, wachsender globaler Ungleichheiten, Hassreden und gesellschaftlicher Polarisierung sowohl im öffentlichen Raum als auch im pädagogischen Kontext zu wenig Aufmerksamkeit. Im alltäglichen Schulkontext sind es jedoch gerade Themen rund um die eigene Lebensqualität, die die Schüler:innen bewegen. Werden diese Ihrer Meinung nach ausreichend debattiert? Ist dies im heutigen Schulsystem überhaupt möglich? In unserer Gesellschaft wird der Gedanke eines guten Lebens fast ausschließlich mit dem Bewerten und Vergleichen durch Noten und Leistungskontrollen in Zusammenhang gebracht, was oft mit den Bedürfnissen der Schüler:innen und den Ansprüchen von Lehrer:innen an ihre pädagogische Praxis nicht in Einklang zu bringen ist. Wir sehen jedoch in der Frage nach dem guten Leben einen mächtigen Wirkstoff für globale Gerechtigkeit im Sinne des Globalen Lernens.

Globales Lernen als ein Strang der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet als pädagogischer Zugang vielfältige Ansatzpunkte für Veränderung. Ziel ist es, Teilnehmende in ihren Reflexions- und Gestaltungskompetenzen zu stärken. Erkennen, Bewerten und Handeln sind häufig die drei übergeordneten Kompetenzbereiche, die für ein aktives Mitgestalten einer gerechteren, nachhaltigeren, solidarischeren und friedlicheren Gesellschaft als notwendig erachtet werden.²

Wir als Autor:innenkollektiv verstehen Globales Lernen als eine Form der politischen Bildung, die im Sinne der „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ (2015)³ Kontroversität, Machtkritik und Reflexivität verknüpft. Wir plädieren für ein Globales Lernen, das an die Wurzeln von globalen Krisen geht. Das Mitgestalten einer gerechteren und nachhaltigeren Zukunft setzt voraus, dass wir uns mit aktuellen gesellschaftlichen Schief lagen und Herausforderungen in all ihrer Komplexität beschäftigen. Es gibt keine einfachen Antworten. Deshalb muss auch Schule ein Ort sein, wo wir uns der Komplexität stellen, wo Schüler:innen die Möglichkeit haben, die Herausforderungen der globalisierten Welt zu verstehen, zu deuten und eine Handlungsperspektive zu entwickeln. Bildung ist dabei selbst Teil der Verhältnisse – und muss deshalb auch die eigene Wertebasis transparent machen, muss bereit sein, sich selbstkritisch und emanzipatorisch hinterfragen zu lassen. Das betrifft sowohl unsere Haltung als Bildungsakteur:innen und Pädagog:innen als auch unser pädagogisches Handeln.

Insofern zielt Globales Lernen in dieser Traditionslinie auf gesellschaftliche Veränderung im Sinne globaler Gerechtigkeit und einer nachhaltigen Entwicklung ab. Ziel ist also eine Transformation auf verschiedenen Ebenen: Es geht darum, die bestehenden Verhältnisse und die eigene Positionierung darin kritisch zu hinterfragen, miteinander über mögliche Alternativen zu reflektieren und nach Wegen zu suchen, individuell wie kollektiv Veränderungen auf den Weg zu bringen. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies mitunter, eine fehlerfreundliche Lernkultur zu gestalten, in der freiwillige und wertorientierte Lernprozesse möglich sind und durch die die vielseitigen Fähigkeiten und Potenziale unserer Schüler:innen unterstützt werden. Der Lernprozess selbst, verstanden als individuelle und kollektive Praxis, ist für uns das zentrale Moment von Globalem Lernen als transformativer Praxis.

In der Analyse und im Transformationsanspruch stehen wir in diesem Buch in der Tradition dekolonialer Ansätze. Dekolonial meint hier, dass wir uns mit offenen Augen und Herzen den kolonialen Kontinuitäten in der Gegenwart stellen, die Gewalt sehen und den damit verbundenen Schmerz fühlen. Dekoloniale Ansätze beinhalten Überlegungen, wie die Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus im Globalen Lernen systematisch mitgedacht werden kann. Unser Buch versteht sich als ein Impuls dafür, wie Globales Lernen als emanzipatorische politische Bildung und als ein kritischer Zugang zu Globalität und Vielfalt verstanden und umgesetzt werden kann. Viele der hier miteinander verflochtenen kritischen Perspektiven wurden in jenen Kontexten entwickelt, die von Rassismus, kolonialer Gewalt und aktueller globaler Ungerechtigkeit betroffen sind. Als Autor:innen lernen wir von diesen (insbesondere dekolonialen) Wissenstraditionen und fühlen uns ihnen verpflichtet.

„Preguntando caminamos“, „fragend schreiten wir voran“, so erläutert die indigene Bewegung der Zapatistas in Chiapas (im Süden Mexikos) ihren Zugang zu gesellschaftlichem Wandel. Das Ziel der Veränderung kann sich wandeln, Fragen und Zwei-

fel sind willkommene, notwendige Begleiter:innen auf dem Weg in eine gerechtere Zukunft. Globales Lernen denken wir in diesem Sinne als einen Bildungsansatz, der die Werte, auf die hingearbeitet wird, auch aktiv umsetzt. „Walk your talk“, den eigenen Werten gerecht werden – ein hoher Anspruch, der uns als Pädagog:innen und Bildungsreferent:innen einiges abverlangt. Der Schlüssel: die eigene Haltung.

Zu Risiken und Nebenwirkungen ...

Globales Lernen als transformativer Lernprozess und machtkritische Praxis betrifft nicht nur Schüler:innen, sondern involviert uns Pädagog:innen auch selbst. Und während wir „fragend voranschreiten“ werden wir nicht immer gleich den besten Weg entdecken, werden wir uns auf steinigtes Gelände begeben und uns womöglich verirren. Aus diesem Grund finden sich im Buch immer wieder Wegweiser, die mögliche Fallstricke aufzeigen und als Navigation dienen.

Für BIPOC-Pädagog:innen

In der machtkritischen Reflexion und Aufarbeitung von Fallstricken im Globalen Lernen ergeben sich auch in diesem Buch Momente, in denen wir historische und aktuelle Gewalt beschreiben und damit reproduzieren. Wir haben die entsprechenden Stellen mit einem Hinweis oder einer expliziten Triggerwarnung markiert. Darüber hinaus hoffen wir, dass dieses Buch Ihnen Inspiration und Vertiefung für Ihre eigene machtkritische pädagogische Praxis bieten kann.

Für weiße Pädagog:innen

Das größte Risiko für Sie besteht wohl darin, dass Sie Ihre bisherige Normalität zu hinterfragen beginnen und Ihnen die Welt komplexer, vielfältiger und – ja, manchmal auch – herausfordernder erscheint. Eine erwünschte Wirkung des Globalen Lernens liegt in der Reflexion und gegebenenfalls Revision der eigenen Positionierung und Haltung. Geschieht dies, kommt Bewegung ins eigene Handeln und damit auch in gesellschaftliche Verhältnisse, hin zu einer gerechten Gesellschaft.

Unabhängig davon, wie Sie positioniert sind, laden wir Sie dazu ein, sich dieses Buch entlang Ihrer eigenen Bedürfnisse und Interessen zu eigen zu machen. Gehen Sie Ihren Widerständen und Ihrer Begeisterung nach, lassen Sie sich mitnehmen, neue Perspektiven auf das Gewohnte und Vertraute einzunehmen: Ihre eigene pädagogische Arbeit.

Irritation und innerer Widerstand sind Begleiterscheinungen, die in transformativen Prozessen häufig auftreten. Sie verweisen mitunter auf die eigene Verwobenheit in Herrschaftsstrukturen und sind Teil reflexiver Lernprozesse. Wenn Sie solche Nebenwirkungen bemerken, wenden Sie sich diesen mit Aufmerksamkeit zu. Machen Sie eine Pause und fragen Sie sich anschließend, was und warum sich bei Ihnen etwas verändert hat. Überlegen Sie, welche Auswirkungen diese (Neben-)Wirkungen auf Ihre pädagogische Praxis haben könnten.



Wie Sie mit diesem Buch arbeiten können

Was erwarten Sie sich von diesem Buch?

Beim Überfliegen des Inhaltsverzeichnisses: Welches Kapitel macht Sie neugierig?
Bei welchem regt sich Unbehagen oder Widerstand?

Insbesondere im Kontext Schule spielt die Unterscheidung zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ eine ausschlaggebende Rolle. Nicht so in diesem Buch. Lesen und nutzen Sie es, wie es für Sie passt. Lernprozesse sind individuell – es ist abhängig von Ihnen selbst, was Sie aus diesem Buch für sich und Ihre Unterrichtspraxis ziehen.

Unsere eigene Haltung als Pädagog:innen und Trainer:innen ist der rote Faden durch das Buch. Jedes Kapitel funktioniert für sich, die von uns vorgeschlagene Choreografie von vorne nach hinten stellt nur eine Möglichkeit dar, dieses Buch zu lesen. Vielleicht geben Ihnen Ihre Antworten auf die obigen Fragen einen Hinweis auf Ihren Einstiegspunkt.

Ergänzend zu den Texten finden Sie im Anhang ein Glossar sowie ein herausnehmbares Poster, das die im Buch dargestellten Fallstricke und Interventionsmöglichkeiten des Globalen Lernens visuell aufarbeitet. In den meisten Kapiteln treffen Sie außerdem auf Reflexionsfragen, mit denen Sie Ihre eigene Haltung schärfen können, sowie auf Übungen, die sich zur individuellen Umsetzung und /oder zur direkten Unterrichtsgestaltung anbieten.

In den Kapiteln finden sich eine Reihe von wiederkehrenden Elementen:



Reflexionsfragen und Übungen



Übungen und Materialien für die Umsetzung im Unterricht



Fallstricke, auf die wir Sie besonders hinweisen wollen



Mithilfe der QR-Codes können im Text angegebene Links schnell aufgerufen werden.

Sprachliche Besonderheiten

Als Herausgeber:innen und Autor:innen haben wir uns an einigen Stellen für einen für Sie vielleicht ungewohnten Gebrauch mancher Begriffe oder den Einsatz von mit der Norm brechenden Logiken entschieden.

→ Wir verzichten bewusst auf Begriffe, die als verletzend empfunden werden.

Wir ersetzen diese Begriffe zum Beispiel durch Selbstbezeichnungen oder kürzen sie ab, wenn wir keinen anderen Umgang damit finden können. Viele dieser Begriffe finden Sie im Glossar erläutert. Wir tun dies nicht einfach, weil es ‚politisch korrekt‘ ist. Allzu häufig wird dieser Begriff zur Delegitimierung von Forderungen nach einer diskriminierungskritischen Sprache genutzt. Wir tun dies, weil Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel ist, sondern weil Sprache unsere Gesellschaft abbildet, (Macht-)Verhältnisse widerspiegelt und Wirklichkeit konstruiert. Unsere Welt und alle gesellschaftlichen Bereiche sind maßgeblich von ungleichen Machtverhältnissen geprägt. Diese wirken ständig und überall auf institutioneller (zum Beispiel Schule, Gesetze, Arbeitsmarkt) und auf zwischenmenschlicher Ebene. Letztlich sehen wir in der Sprache einen Schlüssel für gesellschaftliche Transformation. Diskriminierungskritisch zu schreiben bedeutet, ein Bewusstsein dafür zu haben, dass bestimmte Wörter oder Aussagen Menschen diskriminieren und verletzen. Für eine andere Welt brauchen wir eine Sprache, in der wir alle respektiert werden und Platz finden.

→ Über **Positionierungen in Bezug auf Rassismus** – also darüber, wer im System Rassismus welche Rolle zugewiesen bekommt und entsprechende Sozialisations- und Alltagserfahrungen macht – sprechen wir mit den Begriffen Schwarz, BIPoC und *weiß*. In Anlehnung an die Selbstbezeichnung Schwarzer deutscher Aktivist:innen wird Schwarz groß geschrieben, *weiß* klein und kursiv. Mit dieser nicht alltäglichen Schreibweise soll die politische Dimension hervorgehoben werden. Schwarz und *weiß* bezeichnen dann keine Hautfarbe, sondern spezifische Diskriminierungs- bzw. Privilegierungserfahrungen, die wir jeweils in der deutschen Gesellschaft in Bezug auf Rassismus machen. Bei Schwarz oder BIPoC handelt es sich außerdem um selbstgewählte Begriffe. Sie zu benutzen, heißt auch, sich solidarisch zu zeigen.

→ Wir nutzen als **geschlechtergerechte Schreibweise** den Doppelpunkt. Dieser verweist wie das Gendersternchen* auf den Konstruktionscharakter von Geschlechterkategorien. Vor allem aber sind es Mittel zur sprachlichen Darstellung der existierenden Vielfalt von Geschlechtsidentitäten. Der Doppelpunkt ist von computergestützten Leseprogrammen besser erfassbar und damit inklusiver.

→ Die Texte sind aus der Zusammenarbeit eines **Autor:innenkollektivs** entstanden: Gemeinsam wurde das Format dieses Buches entwickelt, in mehreren

Workshops wurden die einzelnen Themen gesammelt, Textentwürfe gelesen, diskutiert und mit Ideen und kritischen Anmerkungen ihre Entstehung begleitet. Sie werden in diesem Buch dennoch an der einen oder anderen Stelle einem ‚Ich‘ begegnen. Denn natürlich sind auch wir als individuelle Personen mit unseren unterschiedlichen Erfahrungen und Positionierungen in diesem Buch präsent.

Globales Lernen bedeutet für uns ...

... transformative Lernprozesse anzustoßen. Transformation wird dabei sowohl als gesellschaftliche Notwendigkeit – im Sinne eines sozial-ökologischen Wandels – als auch als Dynamik im Lernprozess selbst verstanden. Transformative Prozesse des Globalen Lernens adressieren alle Beteiligten: die Schüler:innen ebenso wie die Pädagog:innen. Dazu zählt das Hinterfragen der eigenen Haltung und Positionierung und die Konsequenzen, die sich daraus für das eigene Handeln ergeben: vom Eigenen, dem Lokalen, ausgehend zum Globalen. Die Nachwirkungen des Kolonialismus strukturieren noch heute die Welt auf individueller und kollektiver Ebene, sie prägen Ungerechtigkeiten und Diskriminierungsformen. Globales Lernen denkt die historischen Hintergründe aktueller Probleme mit. Deshalb ist es auch immer rassismus- und diskriminierungskritisch: Es stellt Fragen nach Gerechtigkeit, indem strukturelle Ungleichheiten in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Vision von Nachhaltigkeit, Verbundenheit und Gerechtigkeit leitet unseren Blick auf die Zukunft, die wir aktiv mitgestalten wollen.

Anmerkungen

- 1 Wir meinen hier insbesondere eine Bestärkung von Kindern und Jugendlichen, die marginalisiert werden und Diskriminierungserfahrungen machen. Empowerment, der Fachterminus für diese Art der Bestärkung, verweist darauf, dass verletzte Erfahrungen im gemeinsamen Prozess aufgearbeitet und in ihren politischen, sozialen und ökonomischen Kontext gesetzt werden. Wir verwenden diesen englischen Begriff im Buch an verschiedenen Stellen, um uns damit auf den emanzipatorischen, politischen Prozess der kollektiven Selbstermächtigung zu beziehen.
- 2 Engagement Global gGmbH (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn
- 3 Frankfurter Erklärung, www.anders-denken.info/informieren/frankfurter-erkl%C3%A4rung (Zugriff: April 2021)

DIE GEFAHR EINER EINZIGEN GESCHICHTE

Als ich¹ noch ein Kind war, ging meine Mutter mit mir regelmäßig in die Bücherei. Während Mama nach neuen Krimis und Romanen stöberte, verbrachte ich die Zeit in der Kinderabteilung der Bibliothek, wo ich mich (bedingt durch den bei Dreijährigen üblichen, frühkindlichen Analphabetismus) zunächst durch sämtliche Bilderbücher blätterte: „Jim Knopf“, „Pippi Langstrumpf“, „Der Struwwelpeter“. Außerdem hörte ich Hörspielkassetten rauf und runter, bis ich sie auswendig mitsprechen konnte. „Ducktales“, „Gummibärenbande“, „Norbert Nackendick“, „Die Gebrüder Löwenherz“ oder „Peter und der Wolf“. Ich kannte sie alle, tauchte immer voll und ganz in jede Geschichte ein. So tief, bis ich selbst ein Teil ihrer Welt wurde und alles um mich herum verschwamm. Nachdem mir die „Sesamstraße“ das Abc beigebracht hatte, widmete ich mich den Büchern mit Text und verbrachte später fast jeden Nachmittag in der kleinen Bücherei am Hansaring, in dessen Räumlichkeiten sich heute ein Gardinengeschäft befindet. Ich verschlang die Bücher von Otfried Preußler, Erich Kästner, Michael Ende oder Angela Sommer-Bodenburg und bemerkte nach einer Weile, dass irgendetwas fehlte. Dass ich im „kleinen Vampir“ keine Identifikationsfigur finden konnte, war klar. Außer Momo und den hier und da erwähnten „kleinen N-Wörtern“ gab es in den Büchern allerdings kaum jemand, der mir ähnelte.²

Erinnern Sie sich noch daran, mit welchen Geschichten Sie sich in Ihrer Kindheit und Jugend identifizieren konnten?

Als in Deutschland geborene Tochter eines gebürtigen Ghanaers und einer Deutschen passte ich nicht in die in meinem Heimatland erzählten Geschichten, was mich oft deprimierte. Weder ähnelte mein krauses Haar dem von Rapunzel noch kam meine Haut dem Schönheitsideal von Schneewittchen nah. Auf der anderen Seite fand ich auch keine Verbindung mit den vielfach abgebildeten Baströckchen oder der immer wieder hervorgehobenen Primitivität, wenn es um Menschen mit afrikanischer Herkunft ging. Geschichten, die zu mir passten, schien es nicht zu geben und ich lernte mit der Zeit, mich damit abzufinden und nicht mehr danach zu suchen. Vielmehr



versuchte ich, mich an die Figuren der Geschichten anzupassen, die mir zur Verfügung standen und die in meinem Umfeld beliebt waren. Dies gelang allerdings nicht. Im Sportunterricht in der Schule wurde ich oft in die Gruppe der Leichtathlet:innen gewählt, da meine Mitschüler:innen davon ausgingen, dass Schwarze Menschen besonders schnell laufen können. Umso größer war die Enttäuschung derjenigen, die mich gewählt hatten, wenn ich das Team nicht zum Sieg führen konnte, sondern von *weißen* Mitschüler:innen überholt wurde. Darüber hinaus kommt es auch heute immer wieder vor, dass Menschen voraussetzen, dass ich außerordentlich gut tanzen kann. In der Realität habe ich allerdings zwei linke Füße (auf die ich keinesfalls stolz bin) und kann mir Choreografien schlecht merken, was einmal dazu führte, dass ich mitten in einer Tanzstunde völlig frustriert den Raum verließ. Als Schülerin hegte ich den Traum, Schauspieler:in zu werden. Doch in der Theater-AG in der Schule besetzten mich die Lehrer:innen nur in kleinen, unauffälligen Nebenrollen. Die Räubertöchter oder Prinzessinnen in den Hauptrollen wurden stets von meinen *weißen* Mitschüler:innen gespielt und es gab keine Rollen, die meine Lehrer:innen mit mir besetzen wollten. Auch im weiteren Verlauf meiner kurzen Schauspielkarriere wurden mir immer wieder Rollen angeboten, die einem mir bereits bekannten Klischee entsprachen: die Afrikanerin mit mangelnden Deutschkenntnissen, die Drogenabhängige, die Prostituierte. Einmal sollte ich sogar in einen Sari schlüpfen und es wurde mir ein roter Punkt zwischen die Augenbrauen geklebt, damit ich mich als Inderin ausgeben konnte. Und so trug ich widerwillig zur Reproduktion der Geschichten bei, die mir bereits seit frühester Kindheit gegen den Strich gingen, nur um später einmal meinen Traumberuf ausüben zu können. Irgendwann hängte ich meinen Berufswunsch resigniert an den Nagel. Die Geschichten waren zu stark und mir wurde nicht zugetraut oder die Möglichkeit gegeben, glaubwürdig in andere Rollen zu schlüpfen als die, die den Stereotypen einer *weißen* Dominanzgesellschaft entsprachen.

In einem Vortrag³ aus dem Jahr 2009 bezeichnet die Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie⁴ ebendiese einseitig erzählten Geschichten als Single Storys (einzige Geschichten). Adichie wuchs in Nigeria auf und begann im Alter von neunzehn Jahren in den USA zu studieren. Über die erste Begegnung mit ihrer neuen Mitbewohnerin im Student:innenwohnheim sagt sie in ihrem Vortrag, dass ihre US-amerikanische Zimmergenossin mit ihr zunächst überfordert war und Adichie fragte, wo sie denn so gut Englisch zu sprechen gelernt hatte, nicht wissend, dass Englisch in Nigeria die Amtssprache ist. Außerdem nahm sie an, dass Adichie nicht wisse, wie man einen Herd bedient, und fragte, ob sie Adichies ‚Stammesmusik‘ hören dürfe. Dementsprechend enttäuscht war sie dann, als diese eine Kassette von Mariah Carey hervorholte.

Adichie spricht auch darüber, wie betroffen sie von der Reaktion ihrer Zimmergenossin war, die von ihrer Grundhaltung her eine Art gönnerhaftes Mitleid mit ihr hatte, noch bevor sie sie überhaupt kennengelernt hatte. Die Zimmergenossin kannte nur eine einzige Geschichte über Afrika und die 1,216 Milliarden Menschen, die auf diesem

Kontinent lebten. Eine einzige verhängnisvolle Geschichte. Diese Geschichte enthielt keine Möglichkeit für Afrikaner:innen, ihr in irgendeiner Weise ähnlich zu sein. Keine Möglichkeit für eine Beziehung zwischen gleichberechtigten Menschen.⁵



Chimamanda Ngozi Adichie

Mitleid und der Aufruf zu Hilfeleistungen⁶ sind oft genutzte Mittel in Single Storys, die über den afrikanischen Kontinent erzählt werden. Stark kommen sie zum Beispiel auf Spendenplakaten, Fernsehwerbespots und in anderen visuellen Medien, wie auch Schulbüchern, zum Tragen. Dort sind Afrikaner:innen meist in Verbindung mit großer finanzieller Armut und in einem ländlichen Kontext, umgeben von Natur und Wildnis abgebildet.⁷ Der Unterschied zu den Lebensrealitäten des Globalen Nordens scheint durch diese immer wieder reproduzierten Bilder enorm. Folglich wird die Annahme manifestiert, Gemeinsamkeiten könnten nicht existieren.

Die Häufigkeit der Reproduktion von Stereotypen, wann und von wem sie erzählt werden, ist Adichie zufolge eine Frage von Macht. „Die einzige Geschichte formt Klischees. Und das Problem mit Klischees ist nicht, dass sie unwahr sind, sondern dass sie unvollständig sind. Sie machen eine Geschichte zur einzigen Geschichte. [...] Die Folge der einzigen Geschichte ist diese: Es beraubt die Menschen ihrer Würde. Sie erschwert es uns, unsere Gleichheit als Menschen zu erkennen. Sie betont eher unsere Unterschiede als unsere Gemeinsamkeiten.“⁸, so Adichie.

Und so wurden auch über mich Single Storys vielfach von Dritten erzählt und somit verallgemeinernde Bilder zu meiner Person reproduziert, die nicht den Tatsachen entsprachen und in der Realität schnell widerlegt werden konnten. Auch im pädagogischen Kontext.

Single Storys im Klassenzimmer

Als ich noch zur Schule ging, kam es im Rahmen von international ausgelegten Projektwochen im Sachunterricht oder in der Gesellschaftslehre immer wieder vor, dass

ich gefragt wurde, traditionelle Instrumente und Kleidung aus dem Heimatland meines Vaters mitzubringen. Dieser hatte zuhause allerdings nur ein Keyboard und eine E-Gitarre, die zu schwer waren, um sie in die Schule mitzubringen. Außerdem trug mein Vater stets Jeans und T-Shirts und keine farbenfrohen Gewänder. Als er einmal von einer Ghanareise wiederkehrte, brachte er mir eine kleine Trommel und ein im Kente-Muster bedrucktes Kleid mit. Nie habe ich meinen Vater auf dem Instrument spielen sehen und auch die Kleidung wurde selten und nur zu besonderen Anlässen getragen, aber meine Lehrer:innen waren begeistert, als ich sie in die Schule mitbrachte. Als ich Jahre später nach Ghana reiste, sah ich dort auch keine Trommelspieler:innen und die meisten Menschen trugen Kleidung, die sich nicht von der, die in Europa getragen wird, unterschied. Trotzdem werden im Globalen Norden noch heute Trommeln und bunte Kleidung mit Afrika assoziiert. Diese Bilder und der zwanghafte Fokus auf das ‚Traditionelle‘ – ohne weitere Reflexionen – werden bereits früh reproduziert. Sie bestehen als Teil kolonialassistischer Praxis seit Jahrhunderten und kommen noch heute in Bilderbüchern und anderen Medien vor – zum Beispiel in Schulbüchern. Wenn der afrikanische Kontinent in Schulbüchern (zum Beispiel im Sachunterricht) dargestellt wird, finden sich immer wieder Abbildungen von Frauen mit Wasserkrügen auf den Köpfen, von ausgehungerten Kindern und vom ‚einfachen Leben‘ in Lehmhäusern.

Diese Bilder erzeugen eine einzige Geschichte der Armut und Hilflosigkeit in Bezug auf Afrikaner:innen und fördern somit gleichzeitig den Eindruck europäischer Dominanz. Die gemeinsame europäisch-afrikanische Geschichte und die weitreichenden Folgen der politischen und wirtschaftlichen Machtverhältnisse des deutschen Kolonialismus hingegen werden in Schulbüchern kaum bis einseitig thematisiert. Somit kann schnell eine „Der Süden nimmt, der Norden gibt“-Haltung⁹ entstehen, während die Realität eine andere ist: So beutet der Globale Norden schließlich seit Jahrhunderten die Bodenschätze afrikanischer Länder aus – bis heute.

Letztlich haben Pädagog:innen die Entscheidungsmacht, welche Geschichten in ihren Klassenzimmern erzählt werden und wie sie mit kolonialassistischen Bildern in Schulbüchern umgehen. Ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Wissen über die Konsequenzen pädagogischer Maßnahmen ist an dieser Stelle entscheidend.¹⁰



Achtung, Fallstrick!

Single Storys vermitteln scheinbar ein Gesamtbild einer Gegebenheit und räumen dabei keine Möglichkeit für andere Sichtweisen ein, was zur Reproduktion von Klischees und Vorurteilen führen kann. Daher sollte vor allem im Unterricht auf eine differenzierte Vermittlung von Gegebenheiten geachtet werden. Wir alle haben Single Storys von gewissen Dingen im Kopf, wir sind nicht frei von Stereotypen und Vorurteilen. Aber insbesondere Unterrichtsinhalte und -situationen sollten davon so frei wie möglich sein. Und das beginnt bei Ihnen als Lehrkraft! Ein möglicher Schritt, die eigenen Single Storys bei globalen Themen zu bearbeiten,

kann mit ein paar einfachen Fragen beginnen: Wer ist der:die Autor:in, der:die die Grundlage meiner Meinungsbildung ist? Welche Position nimmt diese Person ein? Ist er:sie ein:e (wissenschaftliche:r) Expert:in und/oder selbst betroffen von einem Sachverhalt und somit Expert:in der eigenen Lebenswelt? Je mehr wir uns bemühen, Geschichten aus verschiedenen Perspektiven kennenzulernen, umso vielschichtiger wird auch unser Bild.

Sprache und Single Storys

Sprache trägt einen erheblichen Teil zum Erzählen von Geschichten und somit auch zur Reproduktion von Stereotypen bei. So fanden sich in meiner Schulzeit in einigen Schulbüchern (zum Beispiel im Fach Geschichte) auch rassistische Begriffe unter Abbildungen von versklavten Menschen, die nicht selten von Mitschüler:innen abseits des Unterrichts aufgegriffen und als beleidigende Fremdbezeichnungen für mich benutzt wurden. Beleidigend deshalb, da der Begriff N-Wort von Schwarzen Menschen mit Leid, Diskriminierung, Gewalt und Entmenschlichung assoziiert wird.¹¹ Der Begriff wurde im 18. Jahrhundert im Kontext der Entwicklung der Rassentheorien eingeführt und von *weißen* Menschen verwendet, um Schwarze Menschen abzuwerten. Er zeichnete das Bild eines minderwertigen, würdelosen Menschen, fernab der Zivilisation, zu dem Zweck die Versklavung der Menschen in den Kolonien zu rechtfertigen.¹² Bis heute wird der Begriff im deutschen Sprachgebrauch – den geschichtlichen Hintergrund in Kauf nehmend – verteidigt. Wichtig hierbei: Bei dem Wort handelt es sich um eine Fremdbezeichnung, die von Schwarzen Menschen abgelehnt wird. Bei der Verwendung des Begriffs werden Schwarze Menschen, die sich schon lange für die Abschaffung des diskreditierenden und schmerzhaften Begriffs einsetzen, übergangen. Das Gleiche gilt für eine Vielzahl anderer diskriminierender Begriffe, nicht nur für Schwarze Menschen. Nach wie vor wird veraltete, rassistische und diskriminierende Sprache reproduziert und verfestigt somit überholte Single Storys.¹³

Reflexionsübung zu den eigenen Single Storys

Welche Assoziationen kommen Ihnen als erstes in den Sinn, wenn Sie folgende Begriffe lesen: ‚Eingeborene‘, ‚Dorfbrunnen‘, ‚Stämme‘, ‚hohe Verschuldungen‘, ‚korrupte Politik‘, ‚ethnische Konflikte‘? Auf welchem Kontinent verorten Sie diese Begriffe? Denken Sie vielleicht an Menschen aus bestimmten Bevölkerungsgruppen oder einer bestimmten Gesellschaft? Wenn ja, können Sie festmachen, warum dies so ist? Greifen Sie zu Stift und Papier und schreiben Sie Ihre ersten Eindrücke nieder, bevor Sie mit der Lektüre fortfahren.

In ihrem Buch „Deutschland Schwarz Weiß“¹⁴ verwendet die afrodeutsche Autorin Noah Sow¹⁵ die oben genannten Begriffe in einem Kapitel mit dem Titel „Meine eigene Herkunft“.¹⁶ In diesem beschreibt sie das Land, in dem sie geboren wurde. Sow leitet den Text wie folgt ein:



„Ich stamme ursprünglich aus einem Land, dessen Zivilisationsgrad vor noch nicht allzu langer Zeit von vielen Staaten der westlichen Welt belächelt und interessiert, aber von oben herab zur Kenntnis genommen wurde. Kein Wunder: Ganz in der Nähe gab es beispielsweise noch Stämme, die die Schädel ihrer verstorbenen Kinder bemalten (!) und sammelten. Meine Großmutter, eine Eingeborene, hatte sechzehn Geschwister. Das Wasser kam selbstverständlich aus dem Dorfbrunnen statt wie heute aus dem Wasserhahn. Wenn es einmal regnete, wurde das Wasser eifrig gesammelt. Elektrizität hatte damals im Dorf kaum jemand. Auch heute noch kämpfen wir mit den in unserer Gegend üblichen Problemen: korrupte Politiker, ethnische Konflikte (was vielleicht kein Wunder ist, denn die Grenzen meines Landes waren noch nie länger als zwei Generationen dieselben), hohe Verschuldung und so weiter. In den letzten paar Jahrzehnten hat mein Land aber einen enormen Schritt nach vorne gemacht. Inzwischen ist es politisch recht stabil, und es kann heute auf einiges stolz sein.“¹⁷

Können Sie das Land, über das Sow schreibt, einem bestimmten Kontinent zuordnen? Um welches Land könnte es sich handeln? Nehmen Sie Ihre Notizen zur Hand und ergänzen Sie diese gegebenenfalls.

Am Ende des Kapitels klärt Sow ihre Beschreibungen wie folgt auf:

„Dieses Land heißt natürlich – Deutschland. Meine Oma, die Eingeborene, stammt aus Bayern. Nebenan, in Tirol, bemalte man Schädel und stellte sie ins Regal. In den neuen Bundesländern hatten noch 1994 viele Haushalte keinen Festnetz-Anschluss. Über die verschiedenen Zivilisierungsgrade meines Volkes weiß ich bestens Bescheid.“¹⁸

„Eingeborene“ und „ethnische Konflikte“ in Deutschland? Für Beschreibungen europäischer Kontexte werden diese Termini nicht verwendet und erscheinen daher auf den ersten Blick unpassend. Stattdessen sind es Länder des Globalen Südens, die wir in der Regel mit diesen Formulierungen assoziieren. Da stellt sich die Frage: Warum ist das eigentlich so?

Ein Grund dafür liegt in den Single Storys, den Geschichten über vermeintlich Fremde¹⁹, die im Alltag und auch im pädagogischen Kontext unter Verwendung der immer gleichen Begriffe und Formulierungen erzählt, wiederholt und bestätigt werden. Sie tragen zur Reproduktion von vorurteilsbehafteten Assoziationen bei. Das liegt unter anderem an den jeweiligen medial geprägten Bildern und dem Wortschatz, den wir zu bestimmten Ländern und Kontinenten gelehrt bekommen haben und der durch einen westlichen Blick geprägt ist: Indem wir sie weiter verwenden, vervielfältigen wir auch die Single Storys zu den jeweiligen Ländern.²⁰ Die Übung mit Sows Text eignet sich auch dazu, sie mit Ihren Schüler:innen im Unterricht der Oberstufe durchzuführen.



Weitere Reflexionsfragen

Welche Beispiele gibt es noch, in denen durch Single Storys einseitig über eine Kultur/ein Land/eine Region/eine Personengruppe berichtet wurde?

Mit welchen Single Storys sind Sie selbst aufgewachsen?

Woher stammen diese Geschichten und welchen Einfluss haben sie auf unsere Vorstellungen von den darin beschriebenen Gruppen?

Kommen Single Storys in Ihren spezifischen Unterrichtsmaterialien vor? Nehmen Sie ein Lehrbuch in die Hand und prüfen Sie es kritisch.

Mut zu vielfältigen Geschichten – Single Storys aufbrechen!

In ihrem Vortrag zum Thema Single Storys räumt die Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie ein, dass auch sie nicht frei ist von einzelnen Geschichten, die sie über bestimmte Regionen in sich verankert hat. So sagt sie:

„Vor ein paar Jahren reiste ich aus den USA nach Mexiko. Das politische Klima in den USA war damals angespannt. Und es gab andauernde Einwanderungsdebatten. Und, wie so oft in Amerika, wurde Einwanderung zum Synonym für Mexikaner:innen. Es gab unendlich viele Geschichten über Mexikaner:innen als Menschen, die das Gesundheitssystem schröpften, sich über die Grenze stahlen, an der Grenze verhaftet wurden, und solche Dinge. Ich erinnere mich, wie ich an meinem ersten Tag in Guadalajara herumlief, beobachtete wie die Menschen zur Arbeit gingen, wie sie auf dem Marktplatz Tortillas zusammenrollten, rauchten und lachten. Ich erinnere mich, dass ich zuerst ein wenig überrascht war. Und dann war ich zutiefst beschämt. Ich hatte erkannt, dass ich von diesen Medienberichten über Mexikaner:innen so durchdrungen worden war, dass diese in meinem Kopf ausschließlich zu bedauernswerten Immigrant:innen geworden waren. Ich glaubte die einzige Geschichte über Mexikaner:innen und ich konnte nicht beschämt genug über mich sein. So kreierte man also eine einzige Geschichte: Man zeigt eine Seite eines Volkes, und nur diese eine Seite, immer und immer wieder, und dann wird diese Seite zur Identität.“²¹

Auch ich bin nicht frei von Single Storys, die mir im Laufe meines Lebens über bestimmte Regionen und Gegebenheiten erzählt wurden. So erinnere ich mich noch daran, wie ich mich als Grundschülerin aus Angst mit Händen und Füßen gegen die Teilnahme an einem Schulausflug in eine Moschee gewehrt hatte, weil ich von Erwachsenen in meiner Umgebung aufgeschnappt hatte, Menschen muslimischen Glaubens seien gefährliche Terrorist:innen. Meine dadurch geschürten, irrationalen Ängste waren so stark, dass meine Lehrerin es mir gestattete, an dem Ausflug nicht teilzunehmen, anstatt sich mit meinen kindlichen Sorgen auseinanderzusetzen und mir die Möglichkeit zu geben, meine Single Story mit der Realität abzugleichen.

Stellen Sie sich vor, im Geschichtsunterricht würden die Schüler:innen vom Königreich in Zimbabwe erfahren²² oder von Benin City, einer der bestgeplantesten Städte

der Welt im Mittelalter.²³ Oder von Anton Wilhelm Amo, dem ersten bekannten Schwarzen Philosophen der Aufklärung, der als Kind nach Deutschland verschleppt wurde.²⁴ Und im Physikunterricht würde die Geschichte vom Schwarzen Wissenschaftler Henry Thomas Sampson erzählt, der die Gamma-elektrische Zelle erfand und somit die Grundlagen für unser heutiges Handy.²⁵ Single Storys über Schwarze Menschen oder den afrikanischen Kontinent würden dadurch herausgefordert und ich bin mir sicher, dass sich diese vielfältige Erzählweise auch auf andere Lebensbereiche übertragen lässt. Aufgrund der in uns verankerten Single Storys ist die kontinuierliche Auseinandersetzung damit und das Auflösen festgefahrener Vorurteile umso wichtiger – vor allem im Schulunterricht.

Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Esther Donkor
- 2 Donkor, Esther (2015): Wurzelbehandlung – Deutschland, Ghana und ich. Köln, S. 11
- 3 Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The Danger of a single story, www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=de#t-31225 (Zugriff: April 2021). Der Vortrag wurde auf der TED Innovationskonferenz 2009 gehalten und kann über YouTube frei abgerufen werden. Er ist auch mit deutschsprachigen Untertiteln verfügbar.
- 4 Chimamanda Ngozi Adichie ist eine international vielfach ausgezeichnete Schriftstellerin, die in englischer Sprache schreibt. Sie lebt heute sowohl in Nigeria als auch in den USA. Ihr Werk gilt als herausragendes Beispiel zeitgenössischer afrikanischer Literatur. Adichies Literatur und ihr Konzept der Single Story sind wichtige und inspirierende Impulse für das Globale Lernen. Die Autorin steht aber gleichzeitig wegen transfeindlicher Aussagen in der Kritik.
- 5 Adichie (2009)
- 6 Mehr dazu im Kapitel „Auf dem Weg zur praktischen Solidarität“
- 7 Mehr dazu im Kapitel „Bilder in Kopf und Schule“
- 8 Adichie (2009)
- 9 Kübler, Annette (2013): The danger of a single story. Reproduktion von Vorurteilen in Fortbildungen und Materialien des Globalen Lernens – ein Erfahrungsbericht. In: Developmental Turn, Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 4
- 10 Ebd.
- 11 Bihegüe, Nelly (2020): Wieso das N-Wort nie die richtige Bezeichnung für Schwarze Menschen ist, www.verfassungsblog.de/tag/initiative-n-wort-stoppen (Zugriff: April 2021)
- 12 Ebd.
- 13 Mehr zum N-Wort sowie zu anderen rassistischen Fremdbezeichnungen und warum sie im schulischen Kontext nicht verwendet werden sollten, finden Sie im Kapitel „Man wird ja wohl noch sagen dürfen!“
- 14 Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß. München, S. 13
- 15 Noah Sow ist eine deutsche Autorin, Musikerin, Aktivistin, Medienkritikerin, Labelbetreiberin, Produzentin und Künstlerin. Ihr Buch „Deutschland Schwarz Weiß“ ist ein Grundlagenwerk zum Thema Rassismuskritik.
- 16 Sow (2018), S. 20
- 17 Ebd.
- 18 Ebd., S. 21–22
- 19 Kübler, Annette (2013), S. 1
- 20 Mehr dazu im Kapitel „Bilder in Kopf und Schule“
- 21 Adichie (2009)
- 22 Afrika4teens (o.J.): Das Königreich von Simbabwe, afrika4teens.de/die-geschichte-afrikas/die-mittelalterlichen-koenigreiche-afrikas/das-koenigreich-von-simbabwe (Zugriff: April 2021)
- 23 Koutonin, Mawuna (2016): Story of cities #5: Benin City, the mighty medieval capital now lost without trace. The Guardian, 18.3.2016, www.theguardian.com/cities/2016/mar/18/story-of-cities-5-benin-city-edo-nigeria-mighty-medieval-capital-lost-without-trace (Zugriff: April 2021)
- 24 Mehr Informationen zu Anton Wilhelm Amo im Kapitel „Leerstellen in der Erinnerung – Kolonialismus wirkt bis heute nach“
- 25 Greater Diversity News (2016): Henry T. Sampson Created the First Cell Phone Back in 1971, www.greaterdiversity.com/meet-henry-t-sampson-man-created-first-cell-phone-back-1971 (Zugriff: April 2021)

DIE WELT AUF DEN KOPF GESTELLT – PERSPEKTIVE WECHSELN!

Die Schule ist ein Ort, wo globale Zusammenhänge vermittelt und Schüler:innen für einen vielseitigen Blick auf die Welt geschult werden sollten. Das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“, wie es beispielsweise der Berliner und Brandenburger Rahmenlehrplan entwirft, bietet dazu die Möglichkeit. Mit dem Orientierungsrahmen für Globales Lernen (2016) hat die Kulturministerkonferenz dieses Lernfeld als Querschnittsperspektive für alle Fächer ausformuliert. Schule wird dabei nicht nur als Lernort, sondern auch als Handlungs-ort greifbar. Schüler:innen werden globale Zusammenhänge vermittelt und sie werden dazu ermutigt, das Leben in einer globalisierten Welt aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten und gemeinsam Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltigere und solidarischere Lebensweise zu erarbeiten. Allerdings setzt ein fundiertes Verständnis einer globalisierten Welt immer auch einen Perspektivwechsel voraus, der uns dabei unterstützt, unsere ‚Normalität‘, unsere Perspektive auf die Welt, als eine von vielen möglichen zu erkennen.

Am Beispiel der Arbeit mit der Weltkarte möchten wir Sie hier zum Perspektivwechsel in der Bildungspraxis einladen. Im Globalen Lernen ist die Arbeit mit einer Weltkarte fester Bestandteil der Bildungsarbeit und eignet sich als Einstieg für eine Vielzahl globaler Themen. Sie bietet etwa die Möglichkeit, die Wege von Lieferketten bestimmter Konsum- und Verbrauchsgüter visuell nachzuvollziehen. Der Weg eines Smartphones, die Reise einer Jeans oder einer Tafel Schokolade setzen an der Lebensrealität der Schüler:innen an.¹

Entlang der Lieferkette dieser Güter arbeiten unterschiedliche Menschen. Im Globalen Lernen werden die oft prekären und menschenunwürdigen Bedingungen thematisiert, unter welchen diese arbeiten. Wie werden die Rohstoffe für die Produkte abgebaut? Wer profitiert davon direkt und indirekt? Welche Handelsbeziehungen unterhalten die Staaten untereinander und welche Unternehmen sind involviert? Welche Auswirkungen hat der Abbau für die Umwelt und das Klima? Was können wir an

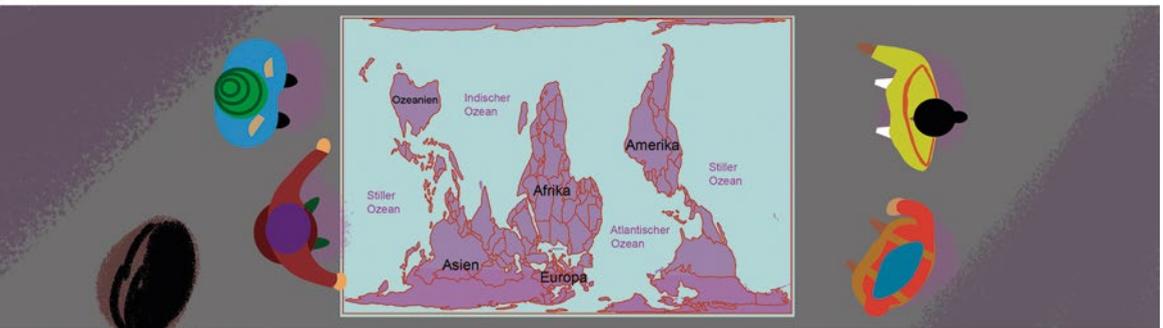
unserem Verhalten ändern, damit sich die Bedingungen der Menschen, die entlang dieser Lieferketten arbeiten, verbessern? Was müsste sich von staatlicher Seite aus ändern? Und was hat das mit mir zu tun? Anhand dieser Fragen kann ein differenziertes Bild der globalisierten Welt entstehen, indem zum Beispiel aus neuen Perspektiven Probleme und Herausforderungen thematisiert werden.

Mit einfachen Worten ausgedrückt, ist unter einem Perspektivwechsel das Kennenlernen verschiedener Sichtweisen gemeint, die sich von den eigenen oder den dominanten unterscheiden. Die Perspektive zu wechseln bedeutet, sich in andere Menschen und Sachverhalte hineinzusetzen und die eigenen Sichtweisen zu hinterfragen, zu überdenken und zu reflektieren. Es handelt sich also um einen (selbst)reflexiven, lebenslangen Lernprozess. Diese Auseinandersetzung bezieht sich auf Gefühle und Emotionen, aber auch auf Einstellungen und schließlich auf die eigenen Handlungen und globale Zusammenhänge.²

Die Perspektive wechseln – eine Szene aus der Bildungspraxis



Letztens bei einem Projekttag in der 8. Jahrgangsstufe zum Thema „Rohstoffknappheit und Verteilungsgerechtigkeit – Auf wessen Kosten leben wir?“



Um in das Thema einzusteigen, habe ich eine Weltkarte mitgebracht. Wenn ihr diese Karte betrachtet, fällt euch was auf? Was seht ihr?



Die ist ja verkehrt herum, da steht alles auf dem Kopf!

Ist Europa nicht viel größer und in der Mitte der Karte?

Die sieht nicht wie eine normale Karte aus.

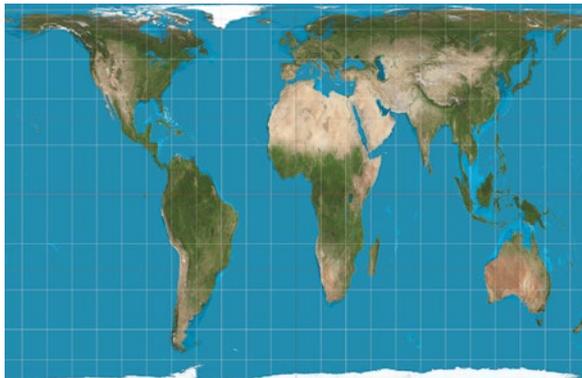
Was hat das mit mir zu tun?



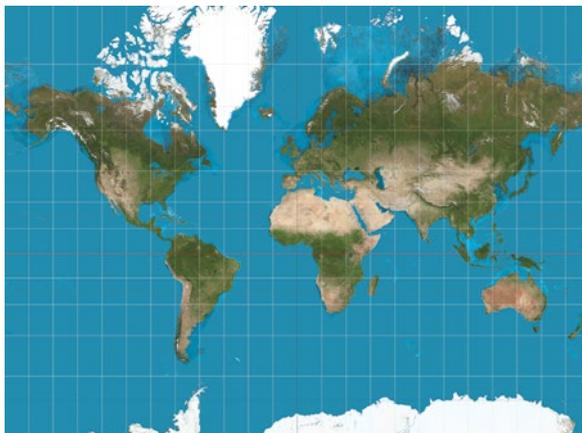
Im Folgenden wollen wir uns der Frage, wie ein Perspektivwechsel gelingen kann, Stück für Stück nähern und einige Antworten am Beispiel der Arbeit mit der Weltkarte aufzeigen.

„Die ist ja verkehrt herum, da steht alles auf dem Kopf!“

In dem Comic findet eine kritische Beschäftigung mit dem für die Schüler:innen gewohnten Weltbild statt. In der öffentlichen Wahrnehmung oder in den Medien wird die Weltkarte meist noch immer in der Mercator-Projektion abgebildet. Der Ausgangspunkt hier ist die Betrachtung einer anderen Darstellung der Welt, nämlich der Peters-Projektion.



Die Peters-Projektion von 1974 ist benannt nach dem Historiker und Kartographen Arno Peters. Es zeigt die flächentreue Darstellung der Welt. Peters entwickelte die Projektion unabhängig von dem schottischen Kartographen James Gall, der eine ähnliche Projektion erstmals 1885 vorstellte, daher gelegentlich die Bezeichnung Gall-Peters-Projektion.



Die Mercator-Projektion von 1772, benannt nach dem Kartographen Gerhard Mercator, zeigt die winkeltreue Abbildung der Welt. Die Karte wurde für die Navigation in der Seefahrt entwickelt.

Quelle: © Strebe, CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons

Die Irritation der eigenen Sichtweise („Die ist ja verkehrt herum ...“) ist hier Voraussetzung für einen Perspektivwechsel. Wir fragen uns: Was sehen wir? Wie sehen wir es für gewöhnlich? Oder: Wie kennen wir es gewöhnlich? Und warum? Wer hat darüber entschieden, wie die Weltkarte gezeigt wird? Wir kommen ins Grübeln. Hintergrundinformationen³ zu den Weltkarten helfen, die Irritation einzuordnen und zu verstehen.

Das Ziel ist dabei, die eigene Voreingenommenheit gegenüber anderen und neuen Perspektiven abzubauen und zuzulassen, dass unsere Welt auf den Kopf gestellt wird. Genau genommen ist die Karte ja nur ‚gesüdet‘. Ob unsere Welt „auf dem Kopf steht“, hängt also auch davon ab, wo wir uns oben und unten vorstellen. Im Idealfall haben wir ein Aha-Erlebnis, welches in unseren Köpfen hängenbleibt. Es wird aufgezeigt, dass es nicht nur eine und vor allem keine zu hundert Prozent adäquate oder richtige Darstellung der Weltkarte gibt, und dass es möglich ist, diese aus einer anderen Perspektive heraus zu betrachten und zu verstehen.

Die Perspektive zu wechseln, bedeutet nicht nur, wie in dem Comic dargestellt, das Wissen um andere und neue Sichtweisen zu erweitern. Es geht auch immer mit der Vermittlung von sozialen Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, Respekt und Toleranz einher. Die Fähigkeit, andere Denkmuster anzunehmen und anzuerkennen, kann unsere Empathie fördern. Das ist ein Hauptanliegen des Globalen Lernens und eine wichtige Grundbedingung für transformative Bildung: vielfältige Perspektiven auf globale Zusammenhänge aufzuzeigen und damit die Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Sichtweisen zu fördern. Komplexität jenseits von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ wird erfahrbar gemacht, die eigene Sichtweise wird zunehmend als eine von vielen möglichen erkannt. Die Arbeit mit der Weltkarte kann dafür ein erster Schritt sein und dazu beitragen, verfestigte Denkmuster aufzubrechen.



Arbeit mit der Peters-Projektion und der Weltkarte „Perspektiven wechseln“

→ Ziel und Intention: Einstieg in den Perspektivwechsel, Bewusstwerden von geprägten Denkmustern

→ Ablauf: Die Weltkarte wird gut sichtbar für alle ausgelegt. In einem ersten Schritt werden die Schüler:innen gefragt, was sie sehen oder wo sie sich gerade befinden. Anschließend können sie gefragt werden, was ihnen bei der Karte auffällt. Zum Vergleich kann eine Mercator-Projektion daneben gelegt werden.

→ Link: Weltkarte „Perspektiven wechseln“ von Engagement Global gGmbH – Bildung trifft Entwicklung (BtE) (2018)

www.engagement-global.de/mediathek-publikationen-detail.html?mid=217

Die Weltkarte kann hier kostenlos bestellt werden. Die dazugehörige Handreichung gibt methodische Anregungen für die Arbeit mit der Karte.

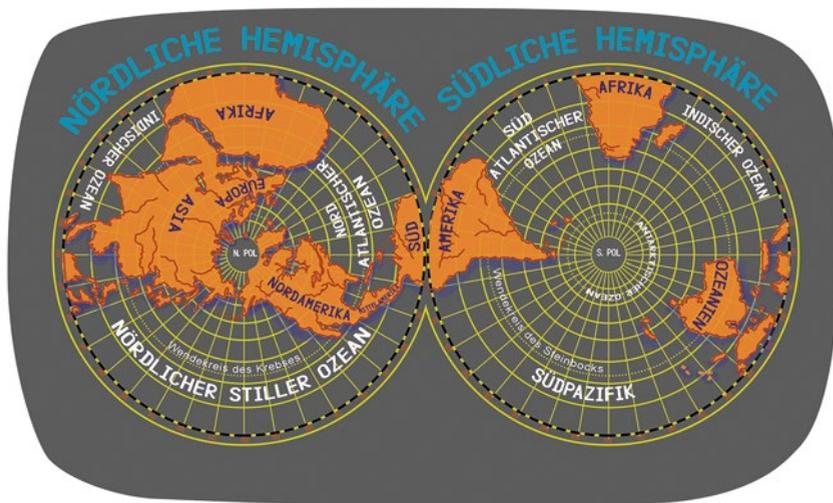
→ Eine weitere Methode zum Einstieg in die Arbeit mit der Weltkarte finden Sie beispielsweise hier: Methode „Unser Weltbild mit Quiz“ (Übung C2). In: Engagement Global gGmbH (2017): „Globales Lernen – Methoden für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit“, 5. Aufl.

www.bildung-trifft-entwicklung.de/files/media/Dokumente/06_Materialien/1_Didaktische-Materialien/Mappe-Globales-Lernen-Auflage-2017-web.pdf



„Ist Europa nicht viel größer und in der Mitte der Karte?“

Ist eine Person in Deutschland aufgewachsen, zur Schule gegangen und sozialisiert worden, dann sind ihr Blick auf die Welt, ihre eigene soziokulturelle Prägung und die damit einhergehenden Werte, Normen und Grundhaltungen ‚eurozentrisch‘ geprägt. Einen eurozentrischen Blick einzunehmen, bedeutet, Europa als zentralen Referenzpunkt in der Welt zu setzen, Europa als Ausgangspunkt von sogenannter ‚Entwicklung‘ und Europas Geschichte als Vorbild zu betrachten. Europa ist hier die Metapher für ‚Westeuropa‘, eng verbunden mit der Selbstbeschreibung ‚des Westens‘ oder Globalen Nordens. Die eurozentrische Denkweise begleitet uns tagtäglich, sei es in der medialen Berichterstattung oder in der Schule, zum Beispiel im Fach Geografie oder im Geschichtsunterricht. Die Vorstellung von Europa als Dreh- und Angelpunkt der Welt ist in unseren Köpfen verfestigt, prägt unsere Werte und Vorstellungen von der Welt und spiegelt sich in unserer Sprache wider.⁴



Weltkarte von 1835, erstellt von dem amerikanischen Kartographen Thomas G. Bradford, zeigt die Welt, von Nord- und Südpol aus gesehen.

Mit welcher Weltkarte sind Sie groß geworden?

Sind Ihnen unterschiedliche Darstellungen vertraut? Was lösen sie bei Ihnen aus? Interesse, Irritation ...?

Wenn Sie sich die Ihnen vertraute Weltkarte ins Gedächtnis rufen, wie groß ist Afrika im Vergleich zu Europa?

Bezogen auf die Weltkarte sind wir es gewohnt, dass Europa im Mittelpunkt steht. Durch die Winkelverzerrung der Mercator-Projektion verfestigt sich außerdem der Eindruck, dass Europa größer wäre, als es real, im Flächenverhältnis zu anderen Kontinenten, ist. Unsere Alltagswerkzeuge in der Bildungsarbeit, wie beispielsweise Weltkarten, erzählen so ganz eigene Geschichten, die Herrschafts- und Machtverhältnisse widerspiegeln. Aus diesem Grund müssen Karten immer in einen (geschichtlichen) Kontext gesetzt und unter dem Fokus ihrer Urheber:innenschaft betrachtet werden.





Für die eigene Bildungspraxis ergibt sich die Frage, welche methodischen und didaktischen Werkzeuge und Herangehensweisen dazu geeignet sind, einen Perspektivwechsel zu fördern und eurozentrische Denkweisen zu erkennen und abzulegen. Zum Globalen Lernen gibt es inzwischen eine Vielzahl von Materialien und Methoden, die Inspiration bieten können, aber auch hier lohnt sich ein kritischer Blick im Sinne der in diesem Buch skizzierten Fallstricke.

Gleichzeitig bleibt die Herausforderung, der komplexen globalen Realität gerecht zu werden und möglichst vielfältige Perspektiven anzubieten. Wird nur eine alternative Perspektive aufgezeigt und werden gleichzeitig eher die Unterschiede betont, tappen wir schnell in die Falle der Stereotype und Vorurteile.

„Europäische Eroberung und weiße Flecken“ auf der Landkarte:

(Welt-)Karten sind „Zeugnisse von Welteroberung, die als ‚Orientierungshilfe‘ im Rahmen imperialer und kolonialer ökonomisch-kapitalistischer Expansionsphantasien fungierten“.⁵ (Welt-)Karten sind also immer konstruiert und können nicht als wertfrei und objektiv betrachtet werden. So zeigt die Mercator-Projektion eine eurozentrische Blickweise und spiegelt die koloniale Verwobenheit Europas bis heute wider.

Weißer Flecken auf der Karte waren von europäischen Kartografen markierte Orte und Regionen, die den Europäer:innen bisher unbekannt waren. Im Zuge der europäischen Kolonialpolitik im 18. und 19. Jahrhundert gab es das aggressive Bestreben, Machtbereiche auszuweiten. Um Raum zu erobern und darüber zu herrschen, musste zunächst Kenntnis darüber erlangt werden, das heißt, Land wurde systematisch vermessen. Die Welt sollte lesbar gemacht und Grenzen und Machtbereiche festgelegt werden. Weiße Flecken waren von Europäer:innen bisher nicht vermessenem Territorium. Sie waren keineswegs das Ergebnis naiver Unwissenheit, sondern bewusst gesetzt mit dem Ziel, dieses Land einzunehmen. In (Welt-)Karten „sind also bestimmte Macht- und Wissensregimes eingeschrieben“⁶, die vor allem der Kriegsführung und Expansion von Machtbereichen dienen.

Die weißen Flecken auf der Karte wurden als Legitimation herangezogen, den dort lebenden Menschen das Land und die Geschichte zu stehlen. Ihre Perspektive wurde schlichtweg ignoriert. Für den Unterricht bedeutet dies, dass durch den Einbezug des geschichtlichen Kontexts wichtiger (Welt-)Karten neue Perspektiven entstehen können. Zum Beispiel die oft vergessene Perspektive der dort lebenden Menschen und den Widerstand, den sie leisteten.



Die Weltkarte im geschichtlichen Kontext

Was wissen Sie über die Herstellung von Weltkarten? Wer erstellt Karten und erklärt diese für allgemeingültig?

Im 15./16. Jahrhundert⁷ wurden mit dem europäischen Kolonialismus jene Karten geschaffen, die die Grundlage des bis heute genutzten Kartenmaterials bilden. Dass Europa dabei ins Zentrum der Welt gestellt wurde, sollte seine Vormachtstellung sichern und verfestigen. Die bis heute gängige Weltkarte, die Mercator-Projektion von 1772, prägt immer noch die Weltsicht der meisten Schüler:innen: Westeuropa liegt im Zentrum, der Nordhalbkugel wird mehr Platz eingeräumt als der Südhalbkugel, die tatsächliche Größe Afrikas oder Südamerikas wird dabei nicht maßstabsgetreu dargestellt. Im Gegensatz dazu wird bei der Peters-Projektion eine flächentreue Darstellung der Welt gewählt, auch wenn diese dadurch verzerrt wirkt. Europa liegt hier nicht im Zentrum der Karte⁸. Die Diercke-Atlanten der Westermann Gruppe, die in Schulen oft verwendet werden, nutzen einen Kartennetzentwurf, der versucht, einen Kompromiss zwischen Flächen- und Formtreue der Kontinente zu finden. Der sogenannte Winkels-Entwurf von 1915 „verteilt die unvermeidlichen Verzerrungen so über die Karte, dass die Form der Kontinente möglichst ähnlich zu ihrer Gestalt auf dem Globus bleibt“.⁹

Karten sind in Bewegung: Immer wieder werden neue Darstellungsweisen entwickelt. Jede Karte, jede Darstellung lädt so dazu ein, die jeweiligen Perspektiven, die sie eröffnet, zu reflektieren und so den eigenen Horizont zu weiten. Perspektivwechsel verlangen in diesem Sinne immer nach einer Kontextualisierung des genutzten Materials und der vorgestellten Sichtweisen.

Sprache als Spiegel

Weltkarten stellen bestimmte Vorstellungen von Welt grafisch dar. Darüber hinaus nutzen wir Sprache, um geografische Zuordnungen vorzunehmen, eine Orientierung im geografischen oder politischen Raum zu geben, kurz: um Welt zu beschreiben. Diese Sprache ist nicht neutral, sondern ihrerseits von unserer dominanten Perspektive auf die Welt geprägt. Wir müssen uns also auch kritisch mit unserer Sprache auseinandersetzen, wenn wir einen Perspektivwechsel vornehmen wollen.¹⁰

Die folgende Tabelle schlüsselt einige Begriffe auf, die im Reden über globale Zusammenhänge, insbesondere auch in der Arbeit mit Weltkarten, oft genutzt werden. Welche ‚geheime Botschaft‘ transportieren die Begriffe? Welche Alternativen können genutzt werden?

	Was impliziert der Begriff?	Formulierungshilfen für einen möglichst vorurteilsfreien Sprachgebrauch ¹¹
,Dritte Welt‘ und ,Entwicklungsland‘	<p>Beide Begriffe wurden nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem in wirtschaftlichem Kontext eingeführt. Sie werden für Länder und Kontinente genutzt, denen mangelnde „Entwicklung“ zugeschrieben wird, und die damit abgewertet werden. Die Bewertung spiegelt dabei die dominante <i>weiße</i> eurozentrische Perspektive wider, wobei Europa als Maßstab für „Entwicklung“ gesetzt wird. Die Begriffe sind generalisierend und negativ besetzt, da sie den betreffenden Ländern eine Rückständigkeit zuschreiben. Zudem sind sie mit Armut und Hunger assoziiert. Die numerische Logik dahinter wirkt zusätzlich hierarchisierend. Durch die Verwendung dieser Begriffe werden rassistische Denkmuster verfestigt.¹²</p>	<p>,Länder des Globalen Südens‘ oder konkrete Benennung des Landes oder im besten Fall der Region oder des Ortes</p>
,Mittlerer oder Naher Osten‘	<p>Ausgehend von Europa als Referenzpunkt in der Welt, spiegeln auch diese Begriffe eine eurozentrische Perspektive wider. Sie suggerieren, dass es sich hier um <i>eine</i> Kultur¹³ handelt, um <i>einen</i> homogenen geopolitischen Raum. Dabei sind dies keine geografisch eindeutig festgelegten Begriffe.¹⁴ Mit ihnen werden zum Teil exotisierende Bilder und Vorstellungen sowie Gewalt und schwelende Konflikte assoziiert.</p>	<p>Hier mangelt es an Formulierungshilfen, daher ist es besser, konkrete Länder zu benennen.</p>
,Amerika‘	<p>Wird in der Vorstellung und medialen Berichterstattung häufig als Synonym für USA verwendet und blendet einen vielfältigen Kontinent aus, der sich von Feuerland bis Alaska erstreckt.</p>	<p>Auch hier ist die konkrete Benennung des Landes immer empfehlenswert. Größere geografische Räume lassen sich in Nord-, Mittel- und Südamerika aufteilen. Für Lateinamerika (Süd- und Mittelamerika, einschließlich Mexiko) wird vermehrt auch ,Abya Yala‘ verwendet, die Bezeichnung der Region durch die indigenen Guna, die im heutigen Panama leben.</p>

Um den eurozentrisch geprägten Sprachgebrauch kritisch zu hinterfragen, ist es notwendig, sich unter anderem mit der Entstehungsgeschichte und dem Gebrauchsgehalt von Begriffen auseinanderzusetzen. Wie und wann zum Beispiel sind bestimmte Begriffe entstanden? Was bzw. wer wurde damit von wem bezeichnet? Sich der diskriminierenden Bedeutung von Begriffen bewusst zu werden und diese in einen geschichtlichen Kontext zu stellen, ist nicht nur ein Lernprozess und fester Bestandteil der Bildungsarbeit, sondern bedarf auch der Beschäftigung mit entsprechender Literatur.

Weitere Hintergründe zu Begriffen und Begriffserklärungen finden Sie im Glossar. Als Literatur zur ersten Auseinandersetzung ist das Buch „Rassismus – Die 101 wichtigsten Fragen“ von Susan Arndt zu empfehlen. Auf den Seiten 88f. setzt sich die Autorin mit der Frage auseinander, woran man rassistische Wörter erkennt. Sie hat Fragen erarbeitet, die hilfreich sein können, um Begriffe einer kritischen Revision zu unterziehen.

Weltspiel oder „Refugee Chair – Die Welt in Stühlen“

Bis heute sind die Auswirkungen des Kolonialismus spürbar.¹⁵ Sie äußern sich darin, wie Reichtum und Privilegien bis heute weltweit ungerecht verteilt sind, sie zeigen sich in den globalen Fluchtbewegungen und in vielem anderen mehr. Verschiedene Fragen von globaler Verteilung und Ungleichheit lassen sich durch den Einsatz von Weltkarten im Unterricht begreifbar machen.

→ Ziel und Intention: Die Verteilung von Reichtum in der Welt sowie soziale Ungleichheiten werden deutlich und erfahrbar gemacht.

→ Ablauf: Die Schüler:innen stellen bei dieser Methode die Weltbevölkerung dar. Eine Weltkarte wird ausgelegt, die Namen der Kontinente werden gut sichtbar im Raum verteilt (zum Beispiel an den Wänden). Schüler:innen stehen auf und stellen ihren jeweiligen Stuhl in die Mitte des Raumes. Im ersten Schritt werden die Schüler:innen gefragt, wie sich die Weltbevölkerung auf die Kontinente verteilt. Die Schüler:innen verteilen sich dann dementsprechend. Anschließend wird aufgelöst. Im zweiten Schritt werden die Schüler:innen gefragt, wie sich der monetäre Reichtum, gemessen am Bruttoinlandsprodukt, verteilt, die Stühle stehen dabei für den Reichtum und werden dementsprechend auf die Kontinente verteilt. Es wird aufgelöst und die ungerechte Verteilung wird sichtbar. Weitere Fragen können gestellt werden, wie zum Beispiel: Welche Länder verursachen den höchsten CO₂-Ausstoß? Wo werden die Rohstoffe für Smartphones abgebaut?

→ Hinweis: Achten Sie darauf, dass Schüler:innen nicht für ihre (vermeintlichen, zugeschriebenen) Herkunftsländer/Regionen stehen sollen. Die Zuteilung sollte



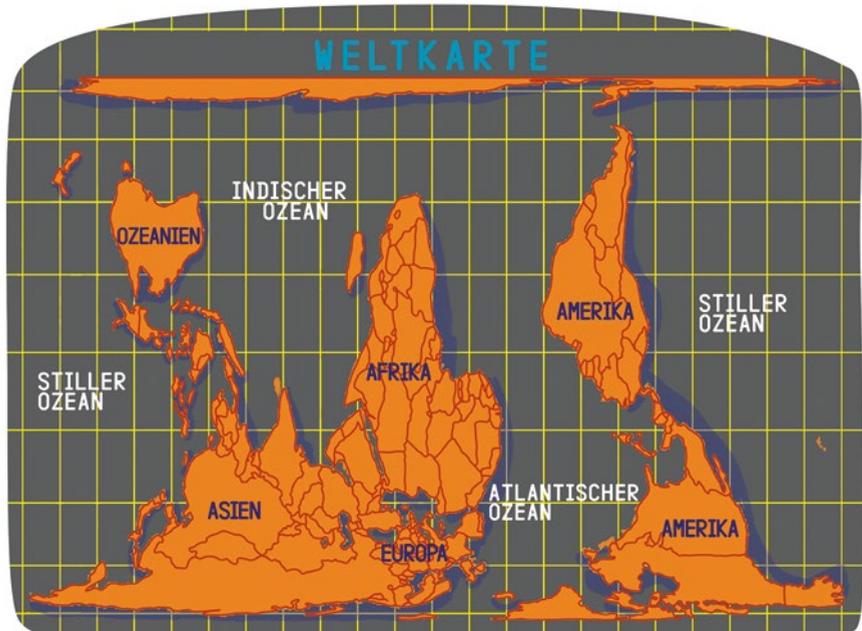


zufällig sein, sofern sie keine bestehenden Ausgrenzungsdynamiken in der Klasse verstärkt.

→ Link: EPIZ e. V. (2017): Fluchtgründe, Asyl und Lebenssituation von Geflüchteten. Didaktisches Material für die Sekundarstufe

www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/170518_Migration_Epiz_W.pdf

„Die sieht nicht wie eine normale Karte aus.“



Welche Weltsicht ist für Ihre Schüler:innen ‚normal‘? Wer entscheidet, was bei einer Karte oben und was unten ist? Die Erde selbst kennt kein Oben oder Unten. Trotzdem hat sich die Weltkarte, wie sie im Unterricht genutzt wird, als Standard durchgesetzt und wird als ‚normal‘ angesehen. Das hat „vielfältige, historische, politische, ökonomische und nicht zuletzt rassistische Ursachen“ mit dem Ziel „die geopolitische Vormachtstellung Europas“ zu zementieren.¹⁶ Ein Perspektivwechsel bietet die Chance, dafür zu sensibilisieren, wie Machtgefälle zwischen dominanten und marginalisierten Perspektiven entstehen und wirken.¹⁷ Aufgezeigt wird dabei auch, dass das eigene Wissen begrenzt, bruchstückhaft und von Machtverhältnissen geprägt ist. Ein Hauptanliegen des Globalen Lernens ist es deshalb, Stimmen und Positionen von Menschen aus Ländern des Globalen Südens und migrantisch-diasporischen Communitys bewusst zu machen.

Diese nicht nur miteinzubeziehen, sondern ihnen besonderes Gewicht zu geben, ist zentral, um mit dem *weißen* eurozentrisch geprägten Blick zu brechen, der unseren

Alltag bestimmt. Wichtig ist hier, den marginalisierten Positionen den Raum zu geben, „für sich selbst zu sprechen, ihre eigenen Geschichten zu erzählen und mit zu bestimmen, in welchem thematischen Kontext sie verortet werden“¹⁸ möchten. Wenn es zum Beispiel darum geht, globale Zusammenhänge und Probleme entlang der Lieferkette von Produkten zu vermitteln, ist es wichtig, dass die Menschen, die entlang der Lieferkette arbeiten, nicht als Objekte dargestellt, sondern mit ihren Analysen, Zukunftsvisionen und Wissensbeständen wahrgenommen werden: Widerstand und politischer Aktivismus, zum Beispiel, dass sich Arbeiter:innen, sei es in der Produktion von Smartphones oder im Kakaoanbau, gewerkschaftlich organisieren und gegen die prekären Bedingungen vor Ort kämpfen, müssen dafür in den Fokus gerückt werden. Für einen Perspektivwechsel im Globalen Lernen bedeutet das für Lehrkräfte, sich stetig die Frage zu stellen: Wenn ich aus einer eurozentrischen Perspektive spreche, welche Gefahren (oder Fallstricke) ergeben sich? Trage ich dazu bei, eurozentrische Wissenstraditionen und Weltbilder weiterzugeben und zu festigen, anstatt sie aufzubrechen? Wie kann ich mein eigenes Weltbild hinterfragen? Welche Perspektiven habe ich dazu bisher vernachlässigt?

Um vielseitige Perspektiven aufzuzeigen, können folgende Aspekte eine geeignete Methodenauswahl unterstützen:

→ Wählen Sie Methoden, bei denen die Position der Schüler:innen im globalen Gefüge im Vordergrund steht, sodass Sie an der Lebensrealität der Schüler:innen anknüpfen, anstatt über die anderen zu reden. Globale Zusammenhänge lassen sich wunderbar aus der eigenen lokalen Perspektive analysieren. Stichwort: Global denken – lokal handeln.

→ Wählen Sie Methoden, die post- und dekoloniale Perspektiven einnehmen, da diese dazu beitragen, eurozentrische Denkmuster kritisch zu hinterfragen, und Stimmen und Perspektiven aus Ländern des Globalen Südens einbeziehen.¹⁹

Versuchen Sie, sich bei der Auswahl von Methoden und Themen folgende Fragen zu stellen:²⁰

→ Wird ausschließlich aus einer *weißen* eurozentrischen Perspektive über ein Thema oder einen Sachverhalt gesprochen und nach europäischen Maßstäben beurteilt oder kommen auch vielseitige Perspektiven aus dem Globalen Süden zu Wort?

→ Wird anerkannt, dass es ergänzende, vielleicht auch genauere Perspektiven auf die Themen und Sachverhalte gibt?

→ Werden Menschen aus Ländern des Globalen Südens als aktiv handelnde Personen dargestellt, die eigene Lösungen für Probleme vor Ort finden und umsetzen können?





→ Werden Vorstellungen von Ungleichheiten zwischen Globalem Norden und Globalem Süden dekonstruiert oder aufrechterhalten?

→ Wird eine vielseitige geschichtliche Analyse in Bezug auf das Thema angeboten?

„This is not an Atlas“ vom orangotango-Kollektiv für kritische Bildung und kreativen Protest

Wer entscheidet überhaupt darüber, was in Form von Karten zugänglich ist? Die folgenden Materialien laden dazu ein, Kartenmaterial neu zu denken und sie als Praxis von widerständiger Aneignung der eigenen Lebenswelt zu denken.

→ Ziel und Intention: Reflexion globaler Zusammenhänge durch gemeinsames Erstellen von Karten

→ Ablauf: Die Publikation „This is not an Atlas“ trägt Erfahrungen aus der ganzen Welt zusammen, wie Karten in kollektiven Prozessen entstehen und ganz unterschiedliche Erkenntnisse über sozialräumliche Verflechtungen ermöglichen. Inspiriert ist diese Methode unter anderem von indigenen Gemeinden Lateinamerikas, die sie nutzen, um über ihr Territorium, verschiedene dort agierende Akteur:innen, mögliche Konfliktfelder und die potenziellen Gefahren zu reflektieren. Darüber lässt sich zwar abstrakt diskutieren, durch die Visualisierung werden Zusammenhänge aber viel deutlicher.

Alle möglichen Themen können so erarbeitet und gleichzeitig die scheinbare Objektivität von Karten dekonstruiert werden. So können unterschiedliche thematische Ebenen bearbeitet werden:

- Karten aus dem sozialräumlichen Umfeld: An welchen Stellen in der eigenen Stadt gibt es Hinterlassenschaften des Kolonialismus? Sind es Straßennamen, Denkmäler, Geschäfte, historische Gebäude, Wohnorte von Kolonialverbrechern?
- historische Karten: Wo waren deutsche Kaufleute in Kolonien aktiv? Womit handelten sie? Inwiefern waren sie am transatlantischen Versklavungshandel beteiligt? Welche Wege lassen sich von Kolonisten wie Lüderitz nachzeichnen und welche Orte erinnern noch immer an sie (in Deutschland und Namibia)?
- aktuelle Karten: Welche (wirtschaftlichen) Verbindungen gibt es bis heute zu ehemaligen Kolonien? Was wurde damals geraubt (Kunst, Gebeine) und befindet sich noch immer in Deutschland? Was wurde wann wieder zurückgegeben?

→ Link: „This is not an Atlas“, www.notanatlas.org

Das Buch vom orangotango-Kollektiv für kritische Bildung und kreativen Protest hinterfragt Macht- und Wissensproduktion mit Hilfe von (Land-)Karten. Es kann auf der Webseite kostenlos heruntergeladen werden (englischsprachig). Bestellung als Print: www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4519-4/this-is-not-an-atlas



Abschließend: „Was hat das mit mir zu tun?“

Achtung, Fallstrick!

Ein echter Perspektivwechsel setzt die Bereitschaft aller Beteiligten voraus, sich von lieb gewonnenen Bildern und Vorstellungen zu verabschieden. Erst dann wird es möglich,

1. eurozentrische Denkmuster aufgrund der eigenen soziokulturellen Prägung zu erkennen,
2. die eigene soziokulturelle Prägung zu hinterfragen – ein Schlüssel und ein erster Schritt hin zu einem Perspektivwechsel.

Das bedeutet, immer auch das eigene Wissen kritisch zu hinterfragen! Für die pädagogische Praxis ist es daher unerlässlich, post- und dekoloniale Perspektiven in den Fokus zu rücken.²¹

Perspektivwechsel sind wichtig für uns alle. Blicken wir über den berühmten Teller- rand, entdecken wir neue Landschaften, werden von uns bisher unbekanntem Dingen, Themen und Denkweisen herausgefordert. Diese Bereicherung kann Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen ermutigen, sich empathisch und solidarisch für eine gerechtere Welt einzusetzen.

Es nicht zu tun, bedeutet, in den gewohnten Denkmustern, Einstellungen und Vorurteilen zu verharren und damit weder individuell noch gesamtgesellschaftlich zerstörerische Handlungsweisen und Strukturen verändern zu können. Für eine nachhaltigere und solidarischere Welt ist es aber unerlässlich, eigene Denkmuster, vertraute Strukturen und etablierte Handlungsmechanismen auf den Kopf zu stellen und kritisch zu hinterfragen. Vor allem aber ist es notwendig, globale Zusammenhänge aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, aus der (eigenen) Kolonialgeschichte und den emanzipatorischen Bewegungen des Globalen Südens zu lernen und all dem im Unterricht Raum zu geben.

Weiterführende Ressourcen

- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster
- mangoes and bullets. Materialien für rassismus- und herrschaftskritisches Denken und Handeln, www.mangoes-and-bullets.org (Zugriff: April 2021)



Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Konkrete Methoden und Angebote von Nichtregierungsorganisationen zu diesen Themen finden sich beispielsweise auf dem Portal „Globales Lernen“: www.globaleslernen.de. Etliche dieser Themen haben mittlerweile auch Eingang in die gängigen Schulbücher gefunden.
- 2 Schneeweiß, Verena (2013): Perspektivwechsel in der Bildungsethnologie. Ansätze und Ziele global-politischer Bildungsarbeit. München, S. 65ff.
- 3 Die Kontextualisierung der Mercator-Projektion erfolgt im Abschnitt „Die Weltkarte im geschichtlichen Kontext“.
- 4 Mehr zum Konzept des Eurozentrismus im Kapitel „Wie die Geschichte mit Zweitem beginnt“
- 5 Roth, Julia (2011): Weltkarte. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2012): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster, S. 555
- 6 Ebd., S. 556
- 7 „Bereits im 3. Jh. v. Chr. war die Kugelgestalt der Erde bekannt. Aber erst im europäischen Mittelalter (15./16. Jh.) kam es im Zusammenhang mit den globalen Eroberungen zur Erschaffung neuartiger Globen und vor allem von Weltkarten“, aus Arndt, Susan (2015): Rassismus – Die 101 wichtigsten Fragen. München, S. 88ff. und S. 105
- 8 Engagement Global gGmbH – Bildung trifft Entwicklung (2020): Weltkarte Perspektiven wechseln. Eine Handreichung. Bonn
- 9 Diercke: Wie wir die Welt sehen, 23.03.2017, www.westermanngruppe.de/detailsansicht/wie-wir-die-welt-sehen (Zugriff: April 2021)
- 10 Mehr zu Sprache im Kapitel „Man wird ja wohl noch sagen dürfen!“
- 11 Der Gebrauch von Sprache und die Verwendung von Begriffen ändert sich stetig und ist nie abschließend, daher kann hier immer nur der Versuch für eine möglichst vorurteilsfreie Formulierungshilfe gemacht werden.
- 12 Merz, Sibille (2011): ‚Dritte Welt‘. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2012), S. 683
- 13 Dabei ist unter Kultur keine geschlossene Einheit zu verstehen, bei der Menschen aufgrund eines spezifischen Merkmals als Mitglied einer Kultur bestimmt werden. Kultur ist offen und dynamisch: „Ein dynamischer Kulturbegriff geht [...] davon aus, dass Menschen einer Kultur zwar viele Gemeinsamkeiten aufweisen, die Vorstellungen und Verhaltensweisen eines Individuums jedoch nicht allein durch dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur determiniert werden“, aus: ebasa! e.V. (2013): Kultur. Global. Lernen – Ideen und Methoden für kultursensibles Globales Lernen. Mainz, S. 6f.
- 14 Mittlerer Osten, de.wikipedia.org/wiki/Mittlerer_Osten (Zugriff: April 2021)
- 15 Mehr dazu im Kapitel „Leerstellen in der Erinnerung – Kolonialismus wirkt bis heute nach“
- 16 Arndt, Susan (2015), S. 105
- 17 Chernivsky, Marina (2010): Perspektivwechsel. Theoretische Impulse – Methodische Anregungen. Frankfurt a.M., S. 60ff.
- 18 Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel (2018): Bildung für nachhaltige Ungleichheit, www.glokal.org/wp-content/uploads/2018/03/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013-2.pdf, S. 34 (Zugriff: April 2021); auch als Print verfügbar
- 19 Beispiele für Videos und Bilder, die im Unterricht eingesetzt werden können, finden Sie im Kapitel „Bilder in Kopf und Schule“
- 20 Die Fragen sind angelehnt an das „Handbuch für Referent_innen“ der Open School 21 (2014), S. 16f.
- 21 Mehr dazu im Kapitel „Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Haltung“

LERNEN MIT KOPF UND HERZ



Was wir fühlen, erscheint in unserer Gesellschaft grundsätzlich als etwas sehr Privates, wenn nicht sogar Intimes. Wir möchten Sie hier einladen, diesen tief in uns verwurzelten Grundsatz für einen Moment loszulassen und mit uns die politischen und pädagogischen Dimensionen von Gefühlen zu erkunden.

Denken Sie an eine Situation, in der es in Ihrer Klasse mal chaotisch und laut war. Welches emotionale Erleben haben Sie bei Ihren Schüler:innen beobachtet? Was waren die Auslöser? Wie fühlten Sie sich selbst dabei?

Welche Ebenen und Formen des Lernens nutzen Sie in Ihrem Unterricht? Welche sind Ihnen wichtig?

Wählen Sie Methoden, die Gefühle direkt ansprechen und Raum für diese machen?

Wann und warum tun Sie dies, wann und warum nicht?

Lernen mit Gefühlen

Ein didaktisches Charakteristikum des Globalen Lernens ist die Arbeit mit methodischer Vielfalt, die möglichst alle Sinne ansprechen soll. Gleichzeitig bewegen wir uns in einem Bildungssystem, das jahrhundertlang auf kognitive Wissensvermittlung fokussiert war. Konzepte wie ‚bewegtes Lernen‘ oder methodische Zugänge, die Lernen mit einer aktiven Handlung der Lernenden verbinden, haben diesen Kanon erweitert. Die Kompetenzorientierung, nach der Lehrpläne mittlerweile gestaltet sind, führt ebenfalls weg von reinem Stofflernen hin zu einem ganzheitlicheren Lernkonzept. All diese methodischen Änderungen berühren aber nicht die Grundidee unseres Bildungssystems: dass es im Kern um einen stetigen, messbaren Zuwachs von Faktenwissen geht. Die Debatten um Schule und Leistung im Kontext der Corona-Pandemie sind ein aktueller Hinweis darauf.



FÜHLEN
EMOTIONEN IM
LERNEN

SEIN
INNERES
BEWUSSTSEIN

SPÜREN
EINBEZIEHEN
ALLER
SINNE

ZUGEHÖRIGKEIT
ZUR SOZIALEN
WELT

TUN
LERNAKTIVITÄTEN

WISSEN
STIMULATION
VON
INTELLIGENZ

ZUGEHÖRIGKEIT
ZUR MEHR-ALS-
MENSCHLICHEN WELT
(z.B. NATUR)

LERNEN IN BEZIEHUNG

Lernen in Beziehung, wie es auch das Globale Lernen darstellt, recurriert immer auf viele verschiedene Dimensionen von Lernen, die wir jeweils für sich und in Kombination miteinander beeinflussen können.¹

Der in dieser Visualisierung dargestellte Zugang zu verschiedenen Lern- und Beziehungsdimensionen verdeutlicht für das Globale Lernen zentrale Vorannahmen: Es geht darum, Lernen als vielschichtigen, ganzheitlichen Prozess zu verstehen, der erst in der Kombination und unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Faktoren gelingen kann. Die Wahl der Lernaktivitäten und die Stimulation der Intelligenz sind für didaktische Konzepte vertraute Stellschrauben. Emotionales Lernen ist ein weiterer zentraler Bestandteil von Lernprozessen. Werden Lerninhalte emotional als belanglos eingestuft, bleibt davon meist wenig haften. Auf der Ebene des Seins reflektieren wir uns selbst und schärfen unser inneres Bewusstsein. Lernprozesse finden nicht im isolierten Raum statt, vielmehr funktionieren sie über Zugehörigkeiten, die aktiviert und bewusst gestaltet werden können. Die eigene Zugehörigkeit zur sozialen Welt findet unter dem Stichwort des sozialen Lernens häufig Eingang in Bildungskonzepte. Unsere Zugehörigkeit zur Mehr-als-menschlichen-Welt² ist hingegen häufig auf den Religionsunterricht beschränkt und ignoriert durch das in der westlichen Welt dominante Naturverständnis die menschliche Verbundenheit oder Eingebundenheit mit der/in die Natur.³



Achtung, Fallstrick!

Auch im Globalen Lernen gehen wir oft von folgendem Wirkungsmodell aus: Ich informiere dich über eine globale Schiefelage – beispielsweise über das Ausmaß und die ungleichen Auswirkungen des Klimawandels –, wir diskutieren unseren eigenen Anteil am Problem, woraufhin du dein Verhalten änderst oder dich (politisch) engagierst. Erkennen Sie sich in diesem Wirkungsmodell wieder? Die Praxis zeigt uns allerdings allzu oft, dass das Wissen um globale Ungerechtigkeiten nicht zwangsläufig zu individueller oder gar struktureller Veränderung führt. Was braucht es also noch, wenn mangelndes Wissen nicht die einzige Ursache für das eigene Festhalten an verletzendem, ausbeuterischem, Ungleichheit schaffendem Verhalten ist?

Aus machtkritischer Perspektive ist die Engführung unseres Lernbegriffs auf kognitives Lernen ein Aspekt von Kolonialität. Der peruanische Sozialwissenschaftler Aníbal Quijano bezeichnet mit Kolonialität die anhaltende Verknüpfung von Kapitalismus, Rassismus und Moderne in postkolonialen Gesellschaften. Im Zuge der Kolonialisierung wurden nicht nur Gesellschaften unterworfen, Menschen versklavt, Land enteignet und Ressourcen geraubt, die Europäer:innen verdrängten und zerstörten auch systematisch Wissens- und Lernkulturen in den von ihnen gewaltvoll besetzten Gebieten. Indigenes Wissen und das Wissen Schwarzer Menschen aus den verschiedenen afrikanischen Kulturen wurde und wird kontinuierlich abgewertet und aus dem europäischen Wissenskanon ausgeschlossen. Die moderne Gegenüberstellung von rational und emotional spielt hierfür eine wesentliche Rolle.

Erinnern Sie sich an eine Lernsituation, in der die Gegenüberstellung von emotional/rational eine Rolle spielte. Welches Wissen wurde damit abgewertet? Wie fühlte sich das für Sie an? Welche Funktion hatte diese Gegenüberstellung und Qualifizierung von Wissen?



Die Abwertung von Wissensbeständen und Ausdrucksformen von Wissen durch ihre Beschreibung als ‚(zu) emotional‘ ist ein Machtinstrument. Der:die Sprecher:in greift bewusst oder unbewusst auf eine lange Geschichte der Abwertung zurück.

Verloren gehen uns heute durch diese historische Fokussierung auf kognitives Wissen und kognitives Lernen viele andere Dimensionen des Wissens und Lernens, die zwar wirken, in unsere schulischen wie außerschulischen Bildungskonzepte aber oft nicht ausreichend Eingang finden. Das Globale Lernen will systematisch Raum für Reflexion schaffen, die nicht primär kognitiv orientiert ist, sondern einer umfassenderen Wahrnehmung der Welt und der eigenen Position innerhalb dieser verpflichtet ist.

Achtung, Fallstrick!

Ein weiterer Fallstrick für die Umsetzung des Globalen Lernens an der Schule liegt in den Routinen. Auch wenn wir uns grundsätzlich einem ganzheitlicheren Verständnis von Lernen zuwenden, ist Schule in ihrer Grundstruktur auf kognitives Lernen hin fokussiert. Häufig geht es um Quantität, die Tiefe der Reflexion wird hintenangestellt. Hier kann das Globale Lernen in direkten Konflikt mit schulischen Benotungssystemen geraten: Denn die Lernprozesse, die durch emotionales Lernen in Gang gesetzt werden, sind nicht bewertbar oder messbar.



Spüren Sie hier Widerstand? Vielleicht mögen Sie sich Zeit für einen Spaziergang nehmen und der Frage nachgehen, was Ihren Widerstand auslöst. Ist es der Inhalt dieser Passage? Sind es eigene Erfahrungen, die sich für Sie mit dieser Beschreibung von Schule verknüpfen? Hinterfragen Sie Ihre bisherigen Unterrichtsmethoden? Was könnte das Politische an Ihrem Widerstand, Ihrer Irritation sein?



Denken Sie an Ihr letztes Projekt in Verbindung mit Globalem Lernen. Welche Lernergebnisse wollten Sie erreichen? Was hat Sie motiviert, dem emotionalen Lernen und Reflektieren Raum zu geben? Was hat Sie daran gehindert?

Aus der Praxis

In einer 10. Klasse eines Gymnasiums findet ein durch externe Referent:innen durchgeführter Projekttag zum Thema „Die Welt in meiner Hosentasche. Wie gerecht ist mein Handykonsum?“ statt. Mehrfach äußern einzelne Schüler:innen, dass sie das Thema schon mal im Unterricht durchgenommen hätten und dass die Informationen nichts Neues wären. Vielleicht passt das Projekt nicht für die Klasse? Wurden die Schüler:innen von den Referent:innen unterschätzt? In der

letzten Einheit des Projekttages erhalten sie die Aufgabe, aus einer Liste eine beschränkte Anzahl an Elementen für eine digital gerechte Zukunft auszuwählen. Sie müssen dies anschließend in einer Kleingruppe aushandeln. Ist eine intakte Natur wichtiger? Oder setzen wir auf Weltraumforschung? In einzelnen Gruppen geht es hoch her: Deutlich wird, hier entsteht ein Raum, in dem Zukunftsängste artikuliert werden, indem das eigene Wertesystem eine explizite Rolle im Lernprozess spielen darf. Aus gelangweilten Jugendlichen werden in diesem Moment heftig diskutierende, sich gegenseitig in der Argumentation begegnende Jugendliche. Hier ging es um mehr als um Wissensvermittlung, um etwas anderes als ‚richtig‘ und ‚falsch‘.

Ungewissheit aushalten

Lehrkräfte lernen in ihrer Ausbildung, ihren Unterricht systematisch und detailliert zu planen. Jeder Arbeitsschritt wird im Planungsraster vorausgedacht und dokumentiert. Lehrkräfte werden auch von den Schüler:innen mit der Erwartung konfrontiert, Antworten auf ihre Fragen zu bekommen. In Schule bleibt wenig Platz für offene Fragen, für Momente der Ungewissheit und Unsicherheit.

Globales Lernen spricht globale Probleme, Krisen und damit auch die großen Zukunftsfragen an: Wie reagieren wir auf den Klimawandel zum aktuellen Zeitpunkt? Wie sieht ein gutes Leben für alle aus? Welche Veränderungen brauchen wir für eine global gerechte Welt? Welche Rolle spielen wir als einzelne und mit anderen? Auf diese Fragen gibt es keine eindeutigen, richtigen Antworten – Globales Lernen ist oft die gemeinsame Suche nach weiterführenden, bereichernden, den Weg auslotenden Fragen. Globales Lernen konfrontiert uns immer wieder mit unserer individuellen und kollektiven Ungewissheit.

Erinnern Sie sich an eine Gelegenheit im Schulkontext, bei der Sie als Lehrkraft die Antwort auf eine Frage nicht wussten, in der Sie mit Ihrer eigenen Ungewissheit konfrontiert waren. Rufen Sie sich diese Situation im Detail in Erinnerung. Womit fing es an? Wie fühlten Sie sich dabei? Wie haben Sie reagiert? Wie haben Sie die Situation für sich verarbeitet?

Globales Lernen mit transformativem Anspruch⁴ verlangt von den Lehrenden die Stärkung der eigenen Toleranz im Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit (Ambiguitätstoleranz). Hilfreich kann es dabei sein, sich mit individuellen und kollektiven Geschichten im Umgang mit Ungewissheit auseinanderzusetzen.

In welchen gesellschaftlichen Bereichen und in welchen persönlichen Zusammenhängen ist Ungewissheit ein positiv besetztes Gefühl? In welchen Kontexten sind Sicherheit und Kontrolle negativ besetzt?



Statt Lernprozesse fest zu planen, sie in ihren Verläufen und Ergebnissen mit Bestimmtheit voraussehen zu wollen, lädt das Globale Lernen dazu ein, sich der Offenheit dieser Prozesse zu stellen. Im Schulkontext kann dies in einem ersten Schritt heißen, solche Phasen gezielt miteinzuplanen.

Aus der Praxis

Während eines Projekttages mit einer 8. Klasse zum Thema Klimagerechtigkeit wird ein Simulationsspiel durchgeführt, bei dem es um die Nutzung gemeinsamer Güter (Allmende) geht. Das Simulationsspiel, bei dem mehrere Familien die Nutzung eines gemeinsamen Fischteiches verhandeln, verläuft kontrovers und lebendig. Die vorgegebenen Handlungsoptionen werden von der Gruppe kreativ erweitert. Lasse ich das als Spielleitung zu? Kann ich die eigenmächtige Erweiterung, bei der es auch um ein Austesten von Grenzen im Rahmen dieser Lernbeziehung geht, in den Lernprozess einbeziehen? In dieser Konstellation gelingt mir dies. Ich gewinne mit meiner Anpassung an die entstandene Dynamik auch jene Jugendlichen für die inhaltliche Auseinandersetzung, die mir mit ihrer Aneignung der Spielregeln ihre Ablehnung signalisieren wollten. Gleichzeitig brachten die Jugendlichen so eine neue Tiefe und komplexere Reflexionen in das Spiel mit ein.

Sich den Fragen zuwenden

Die Arbeit mit Fragen kann uns neue Wege eröffnen. Legen Sie hierzu ein Blatt Papier und einen Stift bereit und suchen Sie sich einen Ort, an dem Sie für die nächsten fünfzehn Minuten in Ruhe arbeiten können. Wählen Sie nun eine der folgenden Fragen aus. Entscheiden Sie sich am besten für diejenige, die Sie am meisten anspricht oder am meisten irritiert.

Mögliche Ausgangsfragen:

- Welche Antworten auf globale Fragen brauchen wir?
- Wie können wir auch dann lernen, wenn wir scheitern?
- Welche Veränderungen möchte ich sehen?
- Wie gelingt es mir, das Unbequeme auszuhalten?

Schreiben Sie die von Ihnen gewählte Ausgangsfrage oben auf Ihr leeres Blatt. Ihre Aufgabe ist es nun, im Anschluss an diese eine Frage neue Fragen zu entwickeln. Schreiben Sie jede Frage auf, die Ihnen einfällt. Und suchen Sie dann nach der nächsten Frage. Formulieren Sie keine Antworten.

Gehen Sie abschließend Ihre Sammlung nochmals durch. Welche Ihrer Fragen berührt Sie? Welche Frage ist für Sie wertvoll? Welche Frage hilft Ihnen, einen neuen Blick auf die Ausgangsfrage zu werfen?



Die politische und körperliche Dimension von Emotionen

Politisch wird mit Emotionen häufig die Frage nach möglichen, drohenden Manipulationen verknüpft. Zweifelsohne müssen wir uns damit⁵ im Rahmen der Bildungsarbeit kritisch und sensibel auseinandersetzen. Es gilt, Projekte des Globalen Lernens als einen Lernraum zu gestalten, in dem emotionales Lernen einen Platz erhält und gleichzeitig individuelle Grenzen und freie Meinungsbildung den äußeren Rahmen bilden. Darüber hinaus steckt in den Gefühlen, denen wir im Lernprozess unvermeidbar begegnen (Begeisterung oder Irritation, Ablehnung oder Neugier und nicht zuletzt die Langeweile, die uns Schüler:innen signalisieren), immer auch eine politische Aussage. Die im Lernprozess auftauchenden Emotionen können wir politisch lesen lernen – und darüber im Lernen selbst an Tiefe und Horizont gewinnen.

Setzen sich *weiße* Pädagog:innen und Lehrkräfte das erste Mal aktiv mit unseren eigenen Rassismen auseinander, kann dies viele ablehnende emotionale Reaktionen hervorrufen. Der Fallstrick liegt darin, diese nur auf individueller, persönlicher Ebene zu verhandeln. Denn diese Emotionen sind politisch: Sie weisen uns auf gesellschaftliche Verhältnisse hin, von denen wir ein Teil sind. Wir sind durch sie geprägt und wir stehen in der Verantwortung, mit ihnen umzugehen.

„Über Rassismus zu lernen ist in der Regel unangenehm. Es geht mit tiefgreifenden Gefühlen einher. Emotionen, wie Wut, Scham, Schuldgefühle oder Hoffnungs- und Ratlosigkeit, können das Lernen über Rassismus begleiten. Häufig wird seitens *weiß* positionierter Menschen auch Angst empfunden, etwas ‚falsch‘ zu machen und selbst rassistisch zu handeln bzw. dafür von anderen Personen negativ beurteilt und kritisiert zu werden. (...)“

Die Überwältigung durch negative Gefühle beim Lernen über Rassismus muss kein Dauerzustand bleiben. Wird die Auseinandersetzung fortgesetzt, wird die Beschäftigung mit Rassismus weniger unbequem. Das Sprechen über Rassismus fällt einfacher und es kommen positive Gefühle, wie Gefühle von Integrität, Menschlichkeit und Hoffnung, hinzu.“ *Jule Bönkost*⁶

Adressieren BIPoC-Pädagog:innen rassistische Handlungen und Logiken, machen sie häufig die Erfahrung, dass die mehrheitlich *weiße* Umgebung die benannten Situationen als Einzelfälle einstuft oder anderweitig bagatellisiert. Es kommt oft vor, dass BIPoC dann erklärt wird, sie seien ‚zu empfindlich‘ oder hätten etwas missverstanden. All das kann Wut, Müdigkeit, Betroffenheit, Genervtheit, Stress, Unbehagen, Empörung, Entmutigung und vieles andere mehr hervorrufen. Auch diese Emotionen sind politisch. Sie verweisen auf strukturellen Rassismus: Sie erzählen von gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen BIPoC immer wieder erklären und rechtfertigen müssen, wenn sie gesellschaftliches, strukturelles Unrecht benennen, in denen sie gelernt haben, dass es gefährlich sein kann, Rassismus zu thematisieren. Diese Erfahrung wird zum Teil über Generationen hinweg geteilt. Auch der Körper reagiert



unmittelbar auf diese Gewalterfahrungen. Wird Rassismus als Struktur nicht wahrgenommen oder gar infrage gestellt, werden Mikroaggressionen heruntergespielt, wird nichts oder nur wenig dagegen gemacht, bedeutet dies für BIPOC häufig eine gesundheitliche Belastung und viel zusätzliche emotionale Arbeit: in der Auseinandersetzung selbst und bei der anschließenden emotionalen Selbstregulation.

Rassismus und *weiß*-Sein sind notwendigerweise Teile des Globalen Lernens. Wir thematisieren im Globalen Lernen globale Ungleichheiten, die historisch gewachsen sind. Hierzu gehört, dass die Erfindung von Rassismus, das heißt von rassistischen Unterscheidungsmustern, eine zentrale Funktion hatte: Über die Konstruktion von Unterschieden, über die Entmenschlichung nicht-*weißer* Menschen, konnten menschenverachtende und mörderische Praxen der Ausbeutung – wie beispielsweise der Versklavungshandel – erst gerechtfertigt werden. Der Reichtum der westlichen Länder ist direkt mit der materiellen und ideellen Geschichte des Kolonialismus und des Rassismus verbunden.⁷

Der Psychotherapeut und Traumaexperte Resmaa Menakem⁸ hat gezeigt, dass sich Rassismus im Sinne einer (auch intergenerationellen) Traumatisierung auch in Körper einschreibt. Über die Jahrhunderte – aus Schwarzer Perspektive – erfahrene und – aus *weißer* Perspektive – ausgeübte Gewalt strukturieren sowohl unser Verhältnis zu uns selbst als auch unser Zusammenleben. Insofern verlangt die Auseinandersetzung mit Rassismus, den damit verbundenen Emotionen und den durch diese geprägten gesellschaftlichen lokalen und globalen Verhältnissen auch ein Lernen über und mit dem Körper. Er ist ebenfalls politisch und als Teil von Lernprozessen zu denken.

Halten Sie nach der Lektüre der Zeilen über Rassismus einen Moment inne. Was spüren Sie? Fühlen Sie Ärger, Angst, Frustration? Fühlen Sie Offenheit, Scham, Verantwortung? Nehmen Sie Ihre Gefühle einen Moment lang wahr. Spüren Sie nach, wo in Ihrem Körper sich diese Gefühle wiederfinden.

Wir laden Sie mit diesem Buch ein, Ihre emotionalen und körperlichen Reaktionen immer wieder bewusst wahrzunehmen. Vielleicht mögen Sie einen Moment innehalten, Ihren Empfindungen und Wahrnehmungen nachgehen. Vielleicht verspüren Sie den Impuls, das Buch wegzulegen. Tun Sie das. Wir ermutigen Sie, wieder zurückzukommen und sich die Frage zu stellen, inwiefern Ihre aktuelle Reaktion Resultat Ihrer Rassismuserfahrungen oder Teil Ihres *weiß*-Seins ist. Und dann am Thema dranzubleiben. Die Auseinandersetzung mit Rassismus ist ein langer, oft unbequemer Weg, ein Prozess, der nie ganz abgeschlossen sein wird. Es schärft unsere Handlungsfähigkeit auf persönlicher Ebene, ist aber vor allem für eine gerechtere, nachhaltigere Zukunft essenziell.



Ein Blick aufs Ganze

Globales Lernen setzt ganzheitlich an. Es erweitert Lernprozesse bewusst über die rein kognitive Ebene hinaus. Ein solches mehrdimensionales Verständnis von Lernen stellt keine Erweiterung im Sinne einer Neuentdeckung dar. Vielmehr lädt das Globale Lernen als transformatives Lernen hier zum Verlernen einer modernen Engführung ein: Die europäische Moderne hat uns auf kognitives Lernen hin verpflichtet, sie betont Quantität, Effizienz, Messbarkeit und unmittelbare ökonomische Verwertbarkeit von Wissen. Die Reflexion der Globalgeschichte(n) des Lernens sollte Teil unserer Bildungspraxen sein. Dafür ist es notwendig, unseren Zugang zum Lernen auf einen machtkritischen, rassismuskritischen Prüfstand zu stellen.

Das emotionale Lernen, das Lernen durch, mit und aus Gefühlen, eröffnet uns Türen zu uns selbst und zur Welt. Es bringt die Herausforderung mit sich, dass unsere Gewissheiten infrage gestellt werden, dass uns die Fakten und Fragen, die uns Globales Lernen nahebringen will, Unsicherheit, Zweifel, Wut, Erstaunen, Scham oder auch Hoffnung bescheren. Ein Verständnis von Globalem Lernen als ganzheitlichem Lernen, das Gefühle und Körper miteinbezieht, stärkt das Ich und verbindet uns gleichzeitig mit den großen gesellschaftlichen und politischen Fragen. Dies ist auch eine Frage der Methodik, aber nicht nur: Wir sind als Pädagog:innen auch hier als Menschen gefragt, die Lernprozesse als bewusste Beziehung gestalten können.

Weiterführende Ressourcen

Phoenix-Trainings

Der Verein Phoenix führt Empowerment-Trainings für BIPOC und Anti-Rassismus-Trainings für *weiß* positionierte Menschen durch.

www.phoenix-ev.org/einleitung.html



Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Diese Visualisierung ist dem Konzept des „Combination Locks“ (Kombinationsschloss) von Colin Beard und John P. Wilson entlehnt, die zur Erlebnispädagogik arbeiten. Beard, Colin/Wilson, John P. (2018): *Experiential Learning. A Practical Guide for Training, Coaching and Education*. London, S. 76f.
- 2 Diese Formulierung mag auf Irritationen stoßen. Wir leben in einer Gesellschaft, die auch ihr Verhältnis zu Erkenntnis im Allgemeinen sehr stark und zum Teil auch ausschließlich an Vernunft orientiert. Wir sind abgeschnitten von alternativen Erkenntniswegen und Seinsweisen. Dazu zählen unser Verhältnis zu Natur, Spiritualität, vergangenen und zukünftigen Generationen und vielem mehr. Verbunden mit dem einseitigen Zugang zu Wissen über Vernunft ist ein Mangel an Begriffen – es fehlt uns die Sprache für darüber hinausweisende Zugänge.
- 3 Mehr dazu im Kapitel „Von Blättern und Bäumen – hin zu den Wurzeln denken!“
- 4 VENRO (2018): *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele*. Diskussionspapier, www.venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf (Zugriff: April 2021)
- 5 Bargetz, Brigitte (2018): *Der sentimentale Vertrag. Eine Politische Theorie der Affekte und das unvollendete neoliberale Projekt*. In: *Leviathan*, Heft 1, S. 37 – 58
- 6 Bönkost, Jule (2017): *Normalisierung weißer Emotionen als Strategie rassismuskritischer Bildungsarbeit*. Berlin. Verfügbar unter: www.diskriminierungsfreie-bildung.de
- 7 Mehr dazu im Kapitel „Leerstellen in der Erinnerung – Kolonialismus wirkt bis heute nach“
- 8 Menakem, Resmaa (2017): *My Grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*. Las Vegas

VON BLÄTTERN UND BÄUMEN – HIN ZU DEN WURZELN DENKEN!

Was sind die Symptome der Klimakrise, was ihre Ursachen? Welche Fragen brauchen wir, um zum Kern aktueller Probleme von Ungerechtigkeiten und zerstörerischen Lebensweisen vorzudringen?

Die Frage nach den Wurzeln aktueller globaler Probleme und Krisen bleibt hinter den Debatten um die bessere Politik, die klügere Analyse oder gar die ‚richtigere‘ Antwort häufig zurück. Was aber, wenn wir ohne die Suche nach den Wurzeln erst gar nicht jene Fragen stellen, die uns einer gerechten Welt näherbringen? Die verdrehte Logik, dass nach Antworten für Symptome gesucht wird und die Ursachen außen vor bleiben, ist weit verbreitet. Die folgenden Zitate¹ greifen dies auf:

„Gib einem Mann einen Fisch und er kann einen Tag davon essen. Gib ihm eine Angel und er kann sich selbst ernähren! Eine Alternative wäre, seine Gewässer nicht zu vergiften, seine Großeltern nicht in die Versklavung zu verschleppen und dann 400 Jahre später in deinem freiwilligen sozialen Jahr im Ausland wieder aufzutauchen, um Unsinn von irgendwelchen Fischen zu reden.“ (2015) *Frankie Boyle, schottischer Komödiant und Schriftsteller (*1972)*

Sogenannte ‚Freiwilligendienste‘ erleben in den letzten zwanzig Jahren eine unglaubliche Konjunktur: Junge Erwachsene verbringen einige Zeit im Ausland und engagieren sich in sozialen, kulturellen oder ökologischen Projekten. Flankiert werden diese Aufenthalte – wenn sie im Globalen Süden stattfinden – häufig von Globalem Lernen. Frankie Boyle nimmt eine Haltung aufs Korn, die nicht zuletzt in der Entwicklungszusammenarbeit als progressiv eingeordnet wird: die Hilfe zur Selbsthilfe. Lokale Akteur:innen im Globalen Süden werden mit Wissen und materiellen Gütern unterstützt, um selbst Wege aus der Armut zu finden. Meistens definieren die Gebenden mit ihrer Problemanalyse und den gewählten Unterstützungsleistungen den Rahmen dieser Projekte. Die ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ beschränkt sich dabei in der Regel auf den Blick in die Gegenwart und mündet immer wieder in paternalistischen Praxen.² Die



alternative Zugangsweise, die Boyle vorschlägt, adressiert die strukturellen Ursachen und das historische Unrecht, die aktuellen globalen Ungleichheiten zugrunde liegen. Wenn Sie diese mitberücksichtigen, kommen Sie dann zur gleichen Auffassung über die Rolle und Aufgabe von Freiwilligen aus dem Globalen Norden, die sich im Globalen Süden engagieren?

„Die rassistischen Ideen der Weißen sind in der kapitalistischen Gesellschaft so tief verwurzelt, dass das Nicht-Fortschreiten der afrikanischen Landwirtschaft der angeborenen Minderwertigkeit des Afrikaners zugeschrieben wird. Es wäre viel zutreffender zu sagen, dass es auf das Eindringen der Weißen zurückzuführen war, obgleich die Erklärung nicht im persönlichen bösen Willen der Kolonialherren oder ihrer rassistischen Herkunft, sondern vielmehr an der organisierten Bosheit des kapitalistisch-kolonialistischen Systems liegt.“ *Walter Rodney (1972), marxistischer Historiker und Politiker aus Guyana (1942–1980)*

Auch diese Analyse fokussiert strukturelle Ursachen und reflektiert sie aus einer marxistischen Perspektive, die im Globalen Süden verortet ist. Walter Rodney erklärt die Herausforderungen afrikanischer Staaten ökonomisch und nicht kulturell. Die Ursachen liegen nicht in der mangelnden Fähigkeit Schwarzer Menschen, die Probleme sind vielmehr systembedingt. Kolonialismus und Kapitalismus sind demnach verantwortlich für die wirtschaftlichen Schwierigkeiten auf dem afrikanischen Kontinent. Gleichzeitig ist die Zuschreibung von sogenannter Unterentwicklung³ Teil rassistischer Logik, die wiederum ökonomische Ausbeutung legitimiert.⁴ Wenn Sie Ursache und Wirkung auf diese Weise reflektieren, ziehen Sie dann dieselben Schlüsse zu Handlungsoptionen und zur Rolle des Globalen Nordens?

Zu den Wurzeln hindenken: Die Baum-Metapher

Einladung zum Gedankenspiel

Wie erklären Sie im Unterricht aktuelle gesellschaftliche Problemlagen und Erfolge? Denken Sie an die Klimakrise oder die Covid-19-Pandemie, die arabischen Revolutionen, den Fairen Handel oder die Rückgabe von kolonialem Raubgut aus europäischen Museen. Wo setzen Sie an? Was lassen Sie aus? Was müssten Sie anders machen, um an die Wurzeln dieser Fragestellungen zu gelangen?

Im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung⁵ geht es zentral um die Entwicklung und Stärkung von Kernkompetenzen für eine nachhaltigere Zukunft. Dies übersetzt sich mehr und mehr direkt in die Lehrpläne. So formuliert beispielsweise der Berliner und Brandenburger Rahmenlehrplan die Aufgabe von schulischer Bildung wie folgt: Schüler:innen sollen in ihren Fähigkeiten gestärkt werden, um diese „für eine aktive Beteiligung an der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen nutzen (zu) können“⁶. Grundlegend für diesen Auftrag sind Analyse- und Reflexionskompetenzen. Im pädagogischen Konzept des



transformativen Globalen Lernens geht der Blick auf globale Zusammenhänge einher mit der Förderung ebendieser Kompetenzen einher: Ausgehend von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erkunden wir eine gesellschaftliche Fragestellung in steigender Komplexität.





Achtung, Fallstrick!

Eine Gefahr liegt darin, durch die eigene fachliche Brille Zusammenhänge in ihrer Komplexität zu reduzieren. Das ist aus Fächerperspektive zwar verständlich, Lernen in globalen Zusammenhängen ermöglicht und verlangt aber ein fächerübergreifendes Konzipieren von Lehrinhalten, nicht zuletzt, um die komplexe Gewaltgeschichte zu verstehen, die unsere Normalität prägt. In einigen Bundesländern Deutschlands geschieht eine solche Verknüpfung disziplinärer Perspektiven durch die Arbeit im Fächerverbund Gesellschaftswissenschaften. Manche Rahmenlehrpläne sehen vermehrt fächerübergreifendes Arbeiten vor. Und natürlich gibt es überall Lehrkräfte, die in Eigeninitiative und mit viel Engagement Bezüge herstellen und erfahrbar machen.

Veränderung setzt das Erkennen von Zusammenhängen voraus. Vernetzendes Denken ist eine Schlüsselkompetenz, die es uns ermöglicht, eine Situation als Ganzes zu betrachten, viele unterschiedliche Sichtweisen, (Wirk-)Zusammenhänge und Abhängigkeiten gleichzeitig zu berücksichtigen und diesen komplexen Blick dann in unser Handeln zu integrieren.

Denken Sie an die beiden Zitate von Walter Rodney und Francis Boyle: Wenn wir den Zusammenhang zwischen kolonialer Enteignung und aktuellen Herausforderungen nicht sehen, werden wir in unserer Suche nach Lösungen immer wieder Gefahr laufen, kolonialrassistische Argumente zu wiederholen und das Problem in anderem Gewand immer wieder neu zu erschaffen. Globale Ungleichheiten, soziale und ökologische Schief lagen oder Ungerechtigkeiten können wir als Phänomene zwar beschreiben, aber um Antworten zu finden, die tatsächliche Veränderungen der Verhältnisse zum Ziel haben, müssen wir nicht nur die Gegenwart kennen, sondern auch die historischen Ursachen, die ihnen zugrunde liegen. Diese Haltung ist eine Voraussetzung für transformatives Lernen, das in die Tiefe gräbt und nach den Wurzeln aktueller globaler Probleme fragt.



Übung mit der Baum-Methapher

→ Ziel und Intention: Wir schärfen mit dieser Übung das Bewusstsein für die Komplexität gesellschaftlicher Probleme und für ihre historische Gewordenheit. Ziel der Übung ist es nicht, die richtigen Zuordnungen und Antworten zu finden. Sie kann Ausgangspunkt für die Konzeption von fächerübergreifenden Unterrichtsinhalten zum Globalen Lernen sein und in der Vorbereitung mit Kolleg:innen eingesetzt werden.

Die Metapher des Baumes lädt dazu ein, gesellschaftliche Fragen in Bezug auf verschiedene Ebenen zu analysieren. Sie ist eine Einladung, vernetzendes Denken einzuüben. Ein Baum wird auf einem Blatt Papier skizziert, Blätter, Äste, Stamm und Wurzeln sind erkennbar. Jeder Teil des Baumes steht für eine andere Ebene des analysierten gesellschaftlichen Problems.



DIE BLÄTTER
STEHEN FÜR DIE SYMPTOME EINES
KOMPLEXEN PROBLEMS.



ÄSTE UND STAMM
STEHEN FÜR DIE DAS PROBLEM
STÜTZENDEN STRUKTUREN,
DIE UNTERSCHIEDLICH
STARK SEIN KÖNNEN.



MIT DEM BLICK AUF DIE WURZELN
FRAGEN WIR DANACH, WELCHE (HISTORISCHEN,
METAPHYSISCHEN, WERTEBEZOGENEN, ETC.)
URSACHEN DER JEWELIGEN
PROBLEMLAGE ZUGRUNDE LIEGEN.

Wählen Sie für die Übung ein konkretes globales Problem. Starten Sie mit folgender Frage: Auf welcher Ebene liegt die von mir in den Blick genommene gesellschaftliche Problemlage? Diese Frage ist oft nicht eindeutig zu beantworten, ihre Diskussion bringt häufig mehr Fragen als Antworten mit sich. In diesem Sinne bietet die Metapher des Baumes einen Einstieg in lebendige, kontroverse Diskussionen und Reflexionen – für die eigene Arbeit zur Vorbereitung eines Themas ebenso wie für die direkte Arbeit mit Sekundarschüler:innen. Die Übung wird fortgeführt, indem versucht wird, ergänzend zur Ausgangsfrage nun die jeweiligen anderen Ebenen exemplarisch zu füllen.

CORONA + GLOBALE GERECHTIGKEIT



Metaphern als pädagogisches Mittel

Inspiziert von der erlebnispädagogischen Didaktik können Metaphern gezielt für die Reflexion globaler Zusammenhänge genutzt werden. Die Bildhaftigkeit spricht andere Ebenen des Denkens und Wahrnehmens an. So kann auch mit Klassen stärker assoziativ gearbeitet werden. Erlebtes kann tiefgreifender reflektiert werden. Metaphern sind außerdem eine Einladung, nicht nur kognitiven Logiken Raum zu geben und eignen sich daher besonders als Teil dekolonialer Lernpraxen.

Verbundenheiten wahrnehmen

Unabhängigkeit, Freiheit, Individualität – diese Schlagworte werden oft mit westlichen Gesellschaften in Verbindung gebracht. Abhängigkeit erscheint als unbedingt zu vermeiden. Gleichzeitig zeigen globale Krisen wie die Klimakrise oder die Covid-19-Pandemie, dass wir Menschen weltweit miteinander verbunden und voneinander abhängig sind und unsere Existenz von äußeren Faktoren bestimmt wird.

Was bedeutet Freiheit für Sie? Unter welchen Voraussetzungen sind Sie frei/ können Sie sich frei fühlen und entfalten?

Kann Abhängigkeit auch positiv sein? Welche Abhängigkeiten machen unsere Existenz und ein gutes Leben möglich?

Achtung, Fallstrick!

Individualismus hat in der europäischen Moderne einen besonderen Stellenwert. Individuelle persönliche Rechte, beispielsweise in Form von Menschenrechten, wurden zu einem wichtigen Bezugspunkt für Kämpfe um Gerechtigkeit: Jeder Mensch habe das Recht auf Leben und Freiheit, auf Asyl und Meinungsfreiheit.⁷ Die Kehrseite von Individualität und Autonomiedenken ist allerdings auch grundlegender Teil globaler Probleme: Westlich sozialisierte Menschen verstehen sich nicht als Teil von Natur und Welt, nicht als verbunden, sondern eben als unabhängig von ihrer Umwelt und anderen Menschen. Nur allzu gerne wird ausgeblendet, dass der Ressourcenverbrauch des Globalen Nordens nicht nur Geld kostet. Die Natur wird zur Sache, die verbraucht und vermarktet werden kann.

Auch im Globalen Lernen laufen wir schnell Gefahr, individualistisch statt in Richtung Verbundenheit zu argumentieren, zum Beispiel, wenn wir folgende Muster bedienen: „Ich helfe dir, weil du arm bist.“ Das Ich und das Du sind hier lediglich über eine karitative Handlung verbunden. Das Problem selbst, nämlich Armut, wird als Fakt hin- und angenommen und lediglich in seinen Symptomen bekämpft. Es wird weder nach den historischen Ursachen, noch nach der eigenen Mitverantwortung in der Gegenwart gefragt. Hierin liegt eine der Herausforderungen für Globales Lernen, bei der uns folgende Perspektive einen alternativen Zugang bieten kann:



„Wenn du gekommen bist, um mir zu helfen, dann verschwendest du deine Zeit. Wenn du aber gekommen bist, weil deine Befreiung mit meiner verbunden ist, dann lass uns zusammenarbeiten.“ *Aborigine-Kollektiv, vermutlich von Lilla Watson*

Lilla Watson ist eine indigene Aktivistin und Künstlerin und arbeitet in kollektiven Strukturen im heutigen Australien. Ihr wird dieses Zitat zugeschrieben, sie selbst verweist aber darauf, dass ihr Denken im kollektiven Kontext stattfindet. Ihr Impuls, Befreiung nicht vereinzelt zu denken, sondern unser aller Befreiung als zusammenhängendes Gefüge zu verstehen, kann Diskussionsanlass für die Frage nach (Un-) Abhängigkeiten sein, die unser Leben prägen.

„Indigenes Wissen leistet einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Katastrophe des Klimawandels. In meiner Sprache gibt es kein Wort für Natur oder Ökologie oder Umwelt. Stattdessen sagen wir gidaakiiminan. Das ist ein Wort, das alles in der Schöpfung umschließt: die Sonne, den Mond, die Sterne, die Pflanzen, die Tiere, die Elemente, das Wasser und die Menschen – unser heiliger Platz in der Schöpfung. Es gibt keine Trennung der Menschheit von der Natur. Gesamtheitliches Denken ist für die Menschheit der beste Weg, um die systemischen Ursachen der Klimakrise zu begreifen.“⁸ *Melanie Goodchild*

Melanie Goodchild ist eine indigene Aktivistin und Wissenschaftlerin in Nordamerika. Sie ist Anishinaabe (Ojibway/Chippewa) und promoviert im Fachbereich soziale und ökologische Nachhaltigkeit an der University of Waterloo, Kanada. Ihre Erklärung zum Naturverständnis indigener Kulturen unterstreicht das Einssein von Mensch und Natur. Menschen werden nicht als unabhängige Wesen verstanden, die in einem reinen Nutzverhältnis zur Natur stehen, sondern als Teil dieser. Indigene Perspektiven auf aktuelle Krisen lenken den Blick auf solche Zusammenhänge, die nachhaltige Lösungen zu globalen Problemen liefern können.

An welcher Stelle beziehen Sie sich in Ihrem Unterricht auf Mensch und Natur? Welches Naturverständnis liegt Ihrem Denken und damit auch Ihrem Unterricht zugrunde?

Vernetzendes Denken, Denken in Verbundenheiten und Verwobenheiten ist eine Kompetenz, die Schüler:innen für die Entwicklung einer gerechteren und nachhaltigeren Zukunft benötigen. Es kann reflexiv gestärkt werden, indem Sie beispielsweise die obigen Zitate als Anstoß für eine Diskussion nutzen, um über die eigene Perspektive nachzudenken und diese historisch und kulturell zu kontextualisieren. Diese Kompetenz kann aber auch intuitiv weiterentwickelt werden, indem erfahrungsorientiert gearbeitet wird. Hierzu finden Sie im Folgenden eine methodische Anregung.

Systemisches Denken üben

→ Ziel und Intention: Die Übung kann auf unterschiedliche Weise genutzt werden: Wir können darüber unser individuelles und kollektives Verhältnis zu Unabhän-



gigkeit und Abhängigkeit diskutieren. Wir können aber auch den Blick für individuelle Handlungsmacht stärken. Die Übung verweist auf systemisches Denken, bei dem einzelne Elemente nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ihren Zusammenhängen und ihrem wechselseitigen Bezug zueinander. Dies entspricht etwa der Perspektive der Ökologie oder relationaler Ansätze in den Sozialwissenschaften und der Philosophie.

Die Übung setzt auf der Erfahrungsebene an und erlaubt es, die Fragen zur eigenen Verbundenheit mit anderen Menschen und der Natur zu vertiefen. Sie kann für alle Altersstufen angepasst werden.

→ Ablauf: Jede Person wählt, ohne dies zu kommunizieren, zwei andere Personen im Raum aus. Alle fangen nun an, sich langsam durch den Raum zu bewegen. Aufgabe ist es, zu den beiden gewählten Bezugspersonen jeweils denselben Abstand zu finden und anschließend zu halten. Wenn sich die Gruppe in ihren Bewegungen langsam einpendelt, diese langsamer werden, kann der Prozess gestoppt werden. Alle bleiben stehen und die anleitende Person lädt einzelne Schüler:innen ein, ihre jeweiligen Bezugspersonen zu nennen. Die Verbundenheiten in der Gruppe werden sichtbar. In der Auswertungsrunde können folgende Fragen besprochen werden:

- Was ist passiert, was habt ihr beobachtet?
- Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- Ihr musstet euch in euren Bewegungen nach zwei anderen Personen richten. Wie fühlte sich diese Form von Abhängigkeit an?
- Andere haben sich an euch/dir orientiert. Eine kleine Bewegung deinerseits konnte das ganze System in Bewegung setzen. Welche Parallelen siehst du hier zu deinem Leben und gesellschaftlichem Wandel im Allgemeinen?
- In welchem Zusammenhang steht diese Übung mit den Zitaten von Lilla Watson und Melanie Goodchild und damit mit globaler Gerechtigkeit?

→ Dauer: Planen Sie für die Übung selbst 10 bis 15 Minuten ein. Die Länge des Auswertungsgesprächs können Sie nach Bedarf und konkretisierter Zielsetzung selbst modulieren.

→ Zielgruppe: Abhängig von den Auswertungs- und Reflexionsfragen ist die Übung für alle Altersstufen geeignet.

Ich⁹ schreibe diese Zeilen, formuliere diese Fragen und erkenne mich darin selbst wieder: Wenn es um Abhängigkeiten und Freiheit geht, spüre ich mehr, als dass ich es denken kann, wie sehr ich in die Verhältnisse verstrickt bin, die ich als *weiße* und im Globalen Norden sozialisierte Trainerin im Globalen Lernen infrage stellen will. Mir fällt es schwer, die Grenzen meines eigenen Denkens zu erkennen.

Diese Fragen zu stellen, mich als verbunden wahrzunehmen, verunsichert mich, ich fühle mich verletzlicher – ich grabe den Boden unter meinen Füßen weg. Warum mache ich das? Vielleicht, weil ich eine ganz andere Freiheit gewinnen kann?

Uns Zeit und Raum nehmen

Fächerübergreifender Unterricht wird in immer mehr Rahmenlehrplänen verpflichtend eingeführt und gilt als ein pädagogisch vielversprechender Zugang, der „zur Ganzheitlichkeit des Unterrichts“ (LehrplanPlus Bayern) beiträgt. Der bildungspolitische Anspruch, Querbezüge herzustellen und verschiedene Fächer über die jeweiligen Lerninhalte miteinander zu verknüpfen, bietet für Perspektiven des Globalen Lernens viele Chancen. Gleichzeitig kostet das Entwickeln fächerübergreifender Konzepte, der Dialog mit den Kolleg:innen und die Suche nach Stunden im Unterrichtsverlauf Kraft und Zeit.

„The times are urgent. Let us slow down.“ (Die Zeiten sind dringlich. Lasst uns langsamer werden.) *Bayo Akomolafe*

Der nigerianische Yoruba-Philosoph Bayo Akomolafe analysiert die aktuellen globalen Entwicklungen – vom Klimawandel bis hin zur Covid-19-Pandemie – als Indikatoren für die Dringlichkeit grundlegender Veränderungen. Nicht nur trotz der gebotenen Dringlichkeit, sondern sogar aufgrund dieser ruft er zu Langsamkeit auf. Dieser scheinbare Widerspruch wirft die Frage nach unserem Verhältnis von Zeit und Handeln auf, beides zentrale Momente in Lernprozessen und im Globalen Lernen.

Zusammenhänge nachzuvollziehen, diese mit der eigenen Lebenswelt zu verknüpfen und die allgemeinen ethischen Ansprüche in der eigenen Alltagspraxis zu reflektieren – all dies lässt sich nicht schnell abhaken, ist aber notwendig für Prozesse der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. An die Wurzeln zu gehen, braucht Zeit. Kritische Auseinandersetzung, Meinungsbildung und Selbstreflexion brauchen Zeit.

Schule ist häufig so strukturiert, dass in möglichst kurzer Zeit möglichst viel Inhalt vermittelt werden soll. Hierfür existieren Maßstäbe und Normen. Auch in vielen anderen Feldern ist Effizienz das gesellschaftliche Gebot der Stunde. Projekte des Globalen Lernens lassen sich aber nicht über die Menge an vermitteltem Stoff beurteilen. Sie sind vielmehr Interventionen in längerfristige Prozesse und ihre Wirkung ist nicht unmittelbar messbar.

Eine vom Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in Auftrag gegebene Studie zur Wirkung entwicklungspolitischer Inlandsarbeit (2019), darunter fällt sowohl Bildungs- als auch Öffentlichkeitsarbeit, entwickelte ein dreistufiges Wirkungsschema. Wirkungen erster Ordnung sind unmittelbar zu erreichen:



Ein Zuwachs an Wissen ebenso wie an Sensibilität ist auch bei einmaligen Impulsen, wie beispielsweise Projekttagen, nachweisbar. Wirkungen zweiter Ordnung zielen auf geänderte persönliche Überzeugungen und handlungsleitende Orientierungen ab. Veränderungen passieren hier längerfristig und sind von verschiedenen Impulsen abhängig. Wirkungen dritter Ordnung schließlich sind solche, bei denen sich eine Verhaltensveränderung feststellen lässt. Um hierhin zu gelangen, muss Globales Lernen langfristig, kontinuierlich und systematisch in Schule etabliert und als Gemeinschaftsaufgabe verstanden werden. Hier ist Ausdauer gefragt. Am klarsten nachvollziehbar ist diese Wirkung auf institutioneller Ebene, beispielsweise, wenn sich Ihre Schule auf den Weg zur Fairen Schule¹⁰ begibt.

Wollen wir Globales Lernen als transformatives Lernen ernst nehmen, so müssen wir unser Verhältnis zur Zeit infrage stellen. Wie viel Zeit brauchen ganzheitliche Prozesse des Lernens (und des Verlernens)? Wie viel Zeit geben wir Lernprozessen?

An welchen Stellen können Sie Fragestellungen des Globalen Lernens aufgreifen? Wie können Sie Kontinuitäten schaffen und unterschiedliche Anknüpfungspunkte nutzen? Wenn Sie externe Angebote nutzen: Wie viel Zeit räumen Sie dem Projekt ein? Was ist machbar? Welche Erwartungshaltung haben Sie selbst, was während eines solchen Projektes passieren soll?

Vielleicht fragen Sie sich nun, wie eine Entschleunigung am Arbeitsplatz Schule für Sie funktionieren soll, erscheint doch dieser Vorschlag vielleicht auf den ersten Blick schwer umsetzbar. Versuchen Sie es mit kleinen Schritten: Nehmen Sie wahr, wo der Druck, schnell zu sein oder viel zu schaffen, besonders groß ist, und an welchen Stellen es auch langsamer gehen könnte. Tauschen Sie sich mit Kolleg:innen dazu aus, was möglich ist, was der einen oder anderen Person schon gelungen ist. Veränderung beginnt mit den Fragen, die wir stellen, mit dem Hinterfragen unserer Normalität.

Sich dem Unangenehmen zuwenden

Darf Lernen mühsam sein? Muss Lernen immer Spaß machen?

Welche Erwartungshaltung haben Sie in dieser Hinsicht an Lernprozesse im Allgemeinen und an das Globale Lernen im Besonderen?

Welche Erwartungshaltungen nehmen Sie bei Ihren Schüler:innen wahr?

Wir leben in einer Konsumgesellschaft. Unsere Bedürfnisse – so vermittelt es zumindest die Werbung – können wir am besten und schnellsten durch den Erwerb von Konsumgütern befriedigen. Diese Haltung überträgt sich mitunter auch auf das Globale Lernen: Ein bisschen Problemanalyse ist ja in Ordnung, aber bitte nicht zu viel davon. Und die Lösungen hätten wir gerne gleich mundgerecht mitgeliefert. Hier wollen wir Sie bestärken, Ihre Schüler:innen herauszufordern. Wagen Sie es, das Unangenehme, Komplexe und Ungewisse in den Klassenraum zu holen!





Achtung, Fallstrick!

Der erhobene Zeigefinger steht im Globalen Lernen seit Langem in Verruf. Dennoch ist es oft eine Gratwanderung zwischen der kritischen Diskussion ungerechter globaler Strukturen, die auch die Frage nach der eigenen Involviertheit beinhaltet, und einer moralischen Verurteilung bzw. einem Appell. Kritisch ist dies in mehrerlei Hinsicht: Erstens geht es im Globalen Lernen um Meinungsbildung. Diese umfasst die individuelle und kollektive Auseinandersetzung, das individuelle und kollektive Debattieren, Aushandeln und Reflektieren der eigenen Position und Haltung. Zweitens unterliegt politische Bildungsarbeit in Deutschland den Kriterien des Beutelsbacher Konsenses, der ein Überwältigungsverbot vorschreibt. Drittens: Wie funktioniert in Ihren Augen nachhaltige Veränderung? Durch Zwang oder die offene Suche nach eigenen Perspektiven?



Das transnationale Bildungskollektiv *Gesturing Towards Decolonial Future*¹¹ stellt das eigene Bildungsverständnis für das Globale Lernen mit dem Bild von Brokkolisamen vor. Um Samen sprießen zu lassen, braucht es vielerlei: eine einigermaßen fruchtbare Erde, das richtige Maß an Wärme und Licht, aber auch Wasser und Schutz. Eine Jungpflanze muss gehegt werden, es gilt, hin und wieder zu jäten und im Zusammenspiel mit der Natur das Wachstum ausdauernd zu begleiten.

Globales Lernen ist nicht medikamentös verabreichbar, es ist auch kein Bonbon. Wir erwarten allerdings häufig genau diesen Effekt: schnelle Energie, die im Moment zu einem Höhegefühl führt. Zucker ist eines der Suchtmittel unserer Gesellschaft, seinerseits eingebunden in globale Handelskreisläufe und Macht-



beziehungen. Ein Kick im Sinne einer schnellen Lösung ist mitunter auch, was häufig vom Globalen Lernen erwartet wird. Diesen wollen wir aber nicht versprechen, sondern Sie vielmehr darin bestärken, transformative Lernprozesse mit dem Bild des Brokkolisamens zu begreifen: langsam, stetig, manchmal mühsam, viele, vor allem eigene Schritte notwendig machend.

Das Ausbleiben einer schnellen, einfachen Lösung oder Antwort führt zu verschiedensten Reaktionen, von Frust bis hin zu Widerstand. Besonders deutlich wird dies dann, wenn es – für *weiße* Lernende – um das Verlernen von Rassismen im Kontext des Globalen Lernens geht. Sätze wie „Ich bin doch nicht rassistisch!“ oder „Man kann ja nicht alles hinterfragen.“ können für solche Reaktionen der Abwehr und des Widerstands stehen. Die Psychologin, Theoretikerin und Künstlerin Grada Kilomba¹² analysiert diese verschiedenen Reaktionsformen von *weißen* Lernenden in der Auseinandersetzung mit Rassismus. Sie zeigt auf, wie der Widerstand gegen die Anerkennung eigener Involviertheit in Rassismus Teil des psychologischen Lernprozesses sein kann. Als Pädagog:innen ist es hilfreich, diese verschiedenen Formen der Reaktion an sich selbst zu (er)kennen und sie auch als möglicherweise notwendige Schritte im Lernprozess der Schüler:innen anzuerkennen.

Als *weiß* sozialisierte Person kann ich¹³ mir aussuchen, ob ich mich mit Rassismus auseinandersetze oder nicht. Eine wiederkehrende Situation: Ich moderiere einen Projekttag oder ein Seminar. Ich höre nebenbei flapsig-abwertende Beschreibungen zu Ländern des Globalen Südens. Interveniere ich, greife ich dieses Moment auf? Ich spüre Unruhe in meinem Körper, werde unsicher und aufgeregt. Und weiß eigentlich, dass ich das so nicht stehen lassen kann. Dass ich mein Privileg nutzen muss, auch wenn das gerade unbequem ist und nicht optimal in den geplanten Projektverlauf passt. Ich weiß nicht, was meine Intervention mit der Atmosphäre im Raum machen wird. Es gibt Tage, an denen ich präsent bin und handle, an denen ich den Brokkolisamen zu hegen helfe. Es gibt Tage, an denen ich meiner Verantwortung als Trainerin nicht gerecht werde – an denen ich dem Zucker den Vorzug gebe, nicht aktiv reagiere und als Pädagogin scheitere.

Es ist bereichernd zu lernen, Unangenehmes nicht nur auszuhalten, sondern sich dem ganz bewusst zuzuwenden. Die globalen Fragen, mit denen wir uns auseinandersetzen, sind selten einfach aufzulösen. Es gilt, im Lernraum gemeinsam der Komplexität auch in dieser Form Tribut zu zollen. Ambiguitätstoleranz ist hier ein Schlüsselwort: die Fähigkeit, mit uneindeutigen Situationen umgehen zu können. Globales Lernen bietet viele Gelegenheiten, diese Fähigkeit zu trainieren. Als Pädagog:innen müssen wir auch hier zuallererst bei uns selbst anfangen. Was brauchen Sie, um Ihre Ausdauer, Brokkoli zu züchten, zu stärken?

Beispielthema Ressourcenverbrauch: Ein typisches Thema des Globalen Lernens ist – an unterschiedlichen Gütern und Rohstoffen konkretisiert – der Ressourcenverbrauch des Globalen Nordens. Die Methode des ökologischen Fußabdrucks findet sich auch in Schulbüchern wieder. Vorsicht Bonbon: Es ist vergleichsweise einfach, Schüler:innen das Mülltrennen, einen ökologisch orientierten Einkauf oder das Energiesparen als Handlungsoptionen anzubieten. Zum Brokkoli-Weg hingegen zählt auch, die begrenzte Reichweite der individuellen Handlungsoptionen anzuerkennen oder gemeinsam die Ideengeschichte des Konsums zu reflektieren.



Die globale Geschichte des Zuckers

Das Zuckerrohr, aus dem heute zwei Drittel des Zuckers weltweit gewonnen werden, kommt wahrscheinlich ursprünglich aus Melanesien. Als Reiseproviant mitgeführt, landete es auf den Philippinen und in anderen südostasiatischen Regionen. Seine globale Verbreitung fand der Zucker im Rahmen der Kolonialisierung Amerikas durch die Europäer:innen. Als Massenprodukt auf Plantagen angebaut, wurde Zucker durch die Zwangsarbeit versklavter Menschen zu einer weiteren Quelle europäischen Reichtums.

Mehr zur Globalgeschichte von Lebensmitteln finden Sie in dieser frei zugänglichen Online-Ressource: www.historyoffood.sodi.de

Der Blick in die Vergangenheit

Zu den Wurzeln hin denken, bedeutet auch, aktuelle Problemlagen globaler Gerechtigkeit nicht allein in ihrer gegenwärtigen Form zu analysieren, sondern ihre historische Gewordenheit in die Vermittlung einzubinden.

Achtung, Fallstrick!

Ahistorizität, das Abschneiden aktueller Ereignisse und Verhältnisse von ihrer Geschichte und ihrer historischen Gewordenheit, ist ein Fallstrick mit zerstörerischen Konsequenzen. Bleiben wir mit unseren Analysen in der Gegenwart stehen, reproduzieren wir häufig das thematisierte Unrecht. Die Chance, mit Bildung transformative Potenziale zu entfalten, wird vertan.

Integrieren wir die historische Perspektive, scheinen Fragen nach globaler Gerechtigkeit komplexer zu werden. Die Antworten auf aktuelle Ungleichheitsverhältnisse werden uneindeutiger. Gleichzeitig werden die Ursachen klarer und wir können Veränderung bewusster und nachhaltiger angehen. Jahrhunderte von Ausbeutung und Ungerechtigkeit können in der Regel nicht mit einfachen Antworten gelöst werden. Diese ungerechten Strukturen und Ereignisse, zu denen vor allem die Versklavung im Kontext des transatlantischen Dreieckshandels sowie die verschiedensten Formen



von Gewalt und Enteignung im Kontext des Kolonialismus (auch: „maafa“, wörtlich auf Kiswahili: Katastrophe, Trauma, schweres Leiden) im Allgemeinen zählen, sind eine der zentralen Ursachen für globale ökonomische Ungleichheiten heute. Sie erklären den heutigen Reichtum Europas. Sie sind außerdem Teil einer Gewaltgeschichte, die sich auf sehr unterschiedliche Weise in unser aller Körper, Denken und Wahrnehmen eingeschrieben hat und bis heute als intergenerationelles Trauma unser soziales, politisches, kulturelles Verhalten auf individueller wie kollektiver Ebene – wiederum sehr unterschiedlich – prägt.¹⁴

Aus dieser Erweiterung des Blicks auf die historischen Dimensionen der Fragestellungen und Themen des Globalen Lernens gewinnen wir also an Tiefenschärfe und analytischer Kraft, auch in Bezug auf die Möglichkeiten zur Veränderung. Fragen von Restitutions- und Reparationen geben dem Diskurs um Entwicklungszusammenarbeit dann eine notwendige Umkehrung dominanter Perspektiven: Vermeintliche Unterstützungsleistungen oder Hilfen in Form von Geld, Wissen oder Personal werden abgelöst durch Restitutions- und Reparationen, also tatsächliche Entschädigungsleistungen für historisches und gegenwärtiges Unrecht.¹⁵

In Bezug auf die Reflexion von intergenerationell in Körper und Psyche eingeschriebenen Logiken im Umgang miteinander erweitert dieser Blick in einem ersten Schritt unser Verständnis für globale Ungerechtigkeiten. In einem zweiten Schritt rücken wiederum mögliche Handlungsoptionen ins Bewusstsein: Das Verlernen von Gewalt als Konfliktlösungsmechanismus im Kleinen wie im Großen verzahnt sich dann mit dem Erlernen einer diskriminierungskritischen und -freien Sprache¹⁶ und der aktiven Wahrnehmung von möglichen anderen Zukunftswegen.

Aus der Praxis

In der Andenregion ist Quinoa ein Grundnahrungsmittel. Aktuell steigt der Export aus diesen Ländern nach Europa und Nordamerika, wo Quinoa als Superfood einen Boom erfährt.¹⁷ Die Referentin skizziert das aktuelle Dilemma in der Region, wo aufgrund des Exportbooms Quinoa für die einheimische Bevölkerung zunehmend unbezahlbar wird: kein bloßer Interessenskonflikt. Die historische Kontextualisierung zeigt: Quinoa galt den andinen Hochkulturen als heilige Pflanze. Sie wurde durch Züchtung von diesen erst als Nahrungsmittel nutz- und genießbar gemacht. Im Zuge der Kolonialisierung verboten die Kolonisatoren den Anbau und die Nutzung von Quinoa. Erst Jahrhunderte später erklären nun westliche Ernährungsexpert:innen den indigenen Kulturen Boliviens und Perus ihre althergebrachte Kulturpflanze. Gleichzeitig verlieren sie aber erneut den lokalen Zugang zu diesem Nahrungsmittel, diesmal durch seine Vermarktung am Weltmarkt.



Denken Sie an das letzte Thema, das Sie im Unterricht zum Themenfeld Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aufgegriffen haben. Welche historischen Bezüge haben Sie thematisiert? Welche Geschichte hätten Sie thematisieren können? Was hätte sich durch diese Erweiterung des Blicks an der Aufarbeitung des Themas in Richtung Handlungsoptionen verändert?

Zum Abschluss

Von den Wurzeln her denken. Das Bild vom Baum lädt ein, sich nicht mit einfachen Antworten zufriedenzugeben, sondern die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse anzuerkennen. Das ist – nicht nur für den Unterricht – ein herausfordernder Anspruch. Aber würde ein Baum, dessen Wurzeln von Gewalt, Unrecht und Abgrenzung zerfressen werden, gute Früchte tragen? Als Pädagog:innen schaffen wir mit den von uns verantworteten Lernräumen ein Umfeld, in dem eine andere Welt gedeihen kann. Vielleicht liegt darin die Art von Freiheit, für die zu kämpfen uns Lilla Watson auffordert.

Weiterführende Ressourcen

- In den Materialien von FairBindung e.V. zur Wachstumswende finden Sie verschiedene Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ein kritisches Hinterfragen unserer Arbeitsweisen im neoliberalen Kapitalismus ermöglichen. www.endlich-wachstum.de



Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Die Zitate sind dem Online-Learning-Tool „connecting the dots“ entnommen: global e.V. (2018): connecting the dots. www.connecting-the-dots.org (Zugriff: April 2021)
- 2 Mehr dazu im Kapitel „Auf dem Weg zur praktischen Solidarität“
- 3 Dazu zählt auch die eurozentrische Wahrnehmung von Afrika als einem von Armut geprägten Kontinent. Integrieren wir die Perspektive eines transformativen Globalen Lernens in unsere pädagogische Arbeit, so gilt es hier immer wieder zu differenzieren. Konkret heißt dies: die unterschiedlichen ökonomischen Situationen der 53 afrikanischen Staaten, die unterschiedlichen Definitionen von Armut, die Diskrepanz zwischen Rohstoffreichtum, kulturellem Reichtum und niedrigem Einkommen und vieles andere mehr in das eigene Bild und die Diskussion zu ‚Afrika‘ mit aufzunehmen.
- 4 Mehr dazu im Kapitel „Leerstellen in der Erinnerung – Kolonialismus wirkt bis heute nach“
- 5 Engagement Global gGmbH (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn
- 6 Rahmenlehrplan Online Berlin-Brandenburg, www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rtp-online/a-bildung-und-erziehung/grundsaeetze (Zugriff: April 2021)
- 7 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (Zugriff: April 2021)
- 8 Eigene Übersetzung. Im englischen Original: „Indigenous knowledge makes important contributions to understanding the catastrophe of climate change. In my language, there is no word for nature, or ecology or environment. Instead we say gidaakiiminan. This is a word that means everything in creation: the sun, the moon, the stars, the plants, the animals, the elements, the water and the humans – your sacred place in creation. There is no separation of humanity from nature. Holistic thinking is the best way for humanity to understand the systemic causes of the climate crisis.“, www.iwforum.org/in_the_lead_melanie_goodchild (Zugriff: April 2021)
- 9 Magdalena Freudenschuss
- 10 Das Projekt Faire Schule ist ein Schulentwicklungsprogramm in Berlin, Brandenburg und Hamburg, das Schulen in drei Aspekten begleitet: fair in Bezug auf eine demokratische Schulkultur, fair im Sinne des Globalen Lernens und durch seine Umsetzung sowie fair in Bezug auf ökologische Fragen, www.faire-schule.eu
- 11 Gesturing Towards Decolonial Futures Collective, www.decolonialfutures.net/brocoliseedagreement
- 12 Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster, S. 21ff.
- 13 Magdalena Freudenschuss
- 14 Menakem, Resmaa (2017): My Grandmother’s Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies. Las Vegas
- 15 Mehr dazu im Kapitel „Auf dem Weg zur praktischen Solidarität“
- 16 Mehr dazu im Kapitel „Man wird ja wohl noch sagen dürfen!?“
- 17 Zuazo, Moira (2020): Die Mutter der Körner erobert den Weltmarkt. In: Südlink 191, S. 36f.

LEERSTELLEN IN DER ERINNERUNG – KOLONIALISMUS WIRKT BIS HEUTE NACH

Woran denken Sie, wenn Sie an Kolonialismus denken?
Welche Bilder haben Sie dazu im Kopf?

In welchen Teilen der Welt hatte Deutschland Kolonien?

Wie wurde Kolonialismus in Ihrer Schulzeit thematisiert?

Würden Sie dem Zitat von Berta Cáceres zustimmen?

„Der Kolonialismus ist nicht vorbei!“¹

Berta Cáceres, Menschenrechtsaktivistin aus Honduras

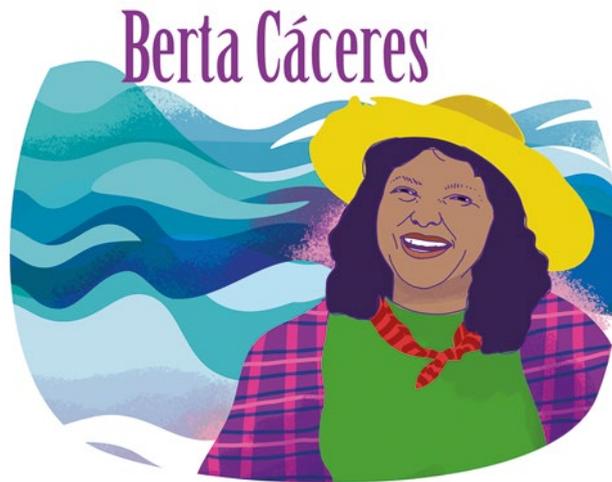
Wenn ich² früher an Kolonialismus dachte, hatte ich viele klischeehafte Bilder im Kopf: Federschmuck und Trommeln, Lagerfeuer und rituelle Tänze – mir war klar, dass die koloniale Unterwerfung mit Gewalt und Unterdrückung einherging, aber ein Hauch von Abenteuer und Entdeckung neuer Welten blieb. Erst später begann ich, mich intensiv damit auseinanderzusetzen und erst da wurde mir die gewalttätige und zerstörerische Dimension des Kolonialismus bewusst. Diese Auseinandersetzung begann bei mir nach der Schule. Im Norddeutschland meiner Jugend spielte, zumindest in meiner Schule, das Thema Kolonialismus eine untergeordnete Rolle. Eine verschwommene Erinnerung habe ich daran, dass der europäische Kolonialismus eine kurze Erwähnung fand. Spanien und Portugal, Großbritannien und Frankreich – aber Deutschland als Kolonialmacht? Davon war keine Rede. Das große Schweigen darüber machte mich rückblickend sehr stutzig und ich begann, mich intensiv damit zu beschäftigen. Mir wurde immer deutlicher, dass etwas, worüber nicht gesprochen wird, trotzdem da sein kann. Es kann auf subtile Art unser Denken und Handeln leiten – womöglich besonders stark, weil es unterschwellig wirkt bzw. normalisiert wurde. Der Kolonialismus und seine Folgen sind Beispiele dafür.

Mit dem Kapitel laden wir Sie ein, sich mit den offensichtlichen und weniger offensichtlichen Nachwirkungen des Kolonialismus auseinanderzusetzen und darüber Ihre Haltung gegenüber Ihrer eigenen Bildungspraxis zu schärfen.



Kolonialismus heute

„Der Kolonialismus ist nicht vorbei“, sagte Berta Cáceres, eine bekannte Menschenrechts- und Umweltaktivistin aus Honduras. Das war 2013, mehr als 500 Jahre nach dem Beginn der gewaltvollen Unterwerfung der indigenen Bevölkerung von Nord-, Mittel- und Südamerika.



Berta Cáceres meinte damit natürlich nicht, dass sich seit mehr als 500 Jahren nichts geändert hätte. Heute beherrschen europäische Länder zwar nicht mehr als offizielle Kolonialmächte weite Teile der Welt. Aber für viele Menschen – wie etwa für die indigenen Lenca, deren bekannteste Vertreterin Berta Cáceres war – haben sich die Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse lediglich verlagert: Unternehmen dringen weiter auf ihr traditionelles Land vor – Land, auf dem die Gemeinden teils seit vielen Generationen leben. Die Konzerne eignen sich die Rohstoffe, die Bodenschätze, die Flüsse und das Land für monokulturelle Landwirtschaft an. Für viele betroffene Gemeinden bedeutet das Gewalt, Vertreibung, Rassismus und die Zerstörung ihrer Lebensgrundlage. Für sie hat sich lediglich das Gesicht des Kolonialismus geändert.

Was ist Neokolonialismus?

Der Publizist M. Moustapha Diallo beschreibt Neokolonialismus wie folgt:

„Nach dem Zusammenbruch der Kolonialreiche infolge des Zweiten Weltkrieges wurde der Begriff Neokolonialismus [...] geprägt, um das Verhältnis zwischen den ehemaligen Kolonialmächten und den jungen Staaten zu charakterisieren. Der Begriff bezieht sich jedoch nicht nur auf diese spezifische Konstellation, sondern auch auf fortgesetzte Dominanzstrukturen, die an die Erfahrungen von

Benachteiligung im Zeitalter des Imperialismus erinnern. [...] Unter dem Terminus ‚Neokolonialismus‘ sind zwei Ebenen zu unterscheiden: ein Zustand, der von massiver Benachteiligung einheimischer Bevölkerungen zugunsten ausländischer Investoren gekennzeichnet ist, und eine Politik, die auf die Aufrechterhaltung von Abhängigkeitsverhältnissen abzielt. Im ersten Fall geht es um die Ausbeutung von natürlichen Ressourcen, im zweiten darüber hinaus um die Kontrolle über die politischen Entwicklungen und die Machtpositionen im internationalen Kontext.“³

Kolonialismus ist also nicht nur ein Thema für den Geschichtsunterricht, er zieht sich auf unterschiedlichste Weise bis in die Gegenwart: durch den Umstand, dass bis heute ehemalige Kolonien aufgrund der vorherrschenden Handels- und Wirtschaftspolitik in einer Abhängigkeit zu den Ländern des Globalen Nordens stehen und noch immer gezwungen sind, Rohstoffe oder Produkte mit geringer Wertschöpfung zu exportieren; orchestriert durch ein neokoloniales Verhalten der Unternehmen – wie auch Berta Cáceres mit ihrer Aussage deutlich machen wollte. Doch nicht nur in den ehemaligen Kolonien zeigen sich noch immer die Nachwirkungen des Kolonialismus, auch in den Ländern ehemaliger Kolonialmächte gibt es unzählige Spuren, sowohl sichtbare als auch unsichtbar gemachte.

Als ich begann, mich mit dem Kolonialismus und seinen sichtbaren und weniger sichtbaren Spuren zu beschäftigen, stieß ich auf Wissenschaftler:innen und Aktivist:innen, die ihre Forschung und ihr Engagement in postkolonialen Debatten verorten. Postkolonial meint nicht, dass der Kolonialismus vorbei ist, dass wir in einer postkolonialen Zeit leben würden. Im Gegenteil: Der Begriff verdeutlicht, dass die Folgen des Kolonialismus über die Zeit des formellen Kolonialismus hinaus bis heute spürbar sind.

Die weniger sichtbaren Folgen lassen sich nicht vom Denken der europäischen Aufklärung trennen. Innerhalb dieses Denkens wurde der Mensch auf bestimmte Art definiert, die bis heute unseren Blick auf die Welt formt und unser Handeln strukturiert. Sie spielt auch immer eine Rolle, wenn wir uns mit globalen Fragen beschäftigen.

Was ist überhaupt Kolonialismus? Eine erste Annäherung

Nehmen Sie sich kurz Zeit und machen Sie sich Gedanken darüber, was Sie unter Kolonialismus verstehen: Was ist Ihre eigene Definition davon?

Meine eigene Definition hat sich über die Jahre meiner Beschäftigung mit dem Thema immer mehr erweitert und vertieft. Früher entsprach sie in etwa der der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): „Im Laufe der letzten 200 Jahre haben viele europäische Staaten Länder in anderen Erdteilen unterworfen. Diese Länder konnten



sich gegen die Übermacht der Europäer nicht wehren und wurden zu sogenannten Kolonien. Diese Eroberungspolitik bezeichnet man als ‚Kolonialismus‘.“⁴

Eine ausführlichere Definition findet sich auf der Seite der Universität Oldenburg: „Die Essenz des Begriffs ‚Kolonialismus‘ liegt in dem Leitmotiv der Expansion einer Gesellschaft über ihren bestehenden Siedlungsraum hinaus. Als Kolonialismus werden die Anstrengungen eines Kollektivs zur Errichtung und Stabilisierung einer Herrschaftsbeziehung über ein kulturell fremdes Kollektiv bezeichnet. Dem kolonisierten Kollektiv werden fundamentale Möglichkeiten einer selbstbestimmten Lebensführung genommen, wobei die Herrschaftsausübung typischerweise mit einer angenommenen kulturellen Überlegenheit und dem Gedanken einer zivilisatorischen Mission gerechtfertigt wird.“⁵

In groben Zügen lässt sich die koloniale Expansion Europas in folgende Epochen einteilen: Sie begann im 15. Jahrhundert mit der Eroberung der amerikanischen Kontinente (diese erste Phase wurde allerdings bei der Definition der bpb unterschlagen) und erreichte einen zweiten Höhepunkt im 19. Jahrhundert – der Hochzeit des Imperialismus. 1884/1885 kamen europäische Mächte in Berlin zusammen, um den afrikanischen Kontinent unter sich aufzuteilen. Vertreter:innen der betroffenen Regionen waren nicht eingeladen. Dies begründete die Kolonisierung Afrikas. Auf dem amerikanischen Kontinent entstanden bereits im Laufe des 19. Jahrhunderts postkoloniale Nationalstaaten nach dem Vorbild der ehemaligen Kolonialmächte – afrikanische und asiatische Länder folgten bis ins fortgeschrittene 20. Jahrhundert.

Das Deutsche Reich stieg in den 1880er-Jahren in die Riege der europäischen Kolonialmächte auf, zu seinen Kolonien gehörten die heutigen afrikanischen Länder Kamerun, Togo, Tansania, Burundi, Ruanda und Namibia sowie Helgoland, einige pazifische Inseln (unter anderem das heutige Papua-Neuguinea, Teile Mikronesiens, wie die Marianen, die Marshallinseln und Nauru sowie zwei Samoainseln) und Exklaven an der chinesischen Küste (Kiautschou und Qingdao). Jede dieser Kolonien hat ihre eigene grausame Geschichte von Unterdrückung, Ausbeutung und Gewalt, bis hin zu Völkermord. Verbrechen, die von Personen begangen wurden, die auch heute noch mit Straßennamen, Denkmälern und Ähnlichem geehrt werden.

Einen möglichen Einstieg in die Geschichte des Kolonialismus können verschiedene Zitate und Definitionen bieten. Sie sind durch eine Recherche im Internet zu finden. Nutzen Sie die Möglichkeit, verschiedene Facetten und Blickwinkel abzudecken: Definitionen von Institutionen, wie der bpb, bis hin zu Zitaten von Aktivist:innen im antikolonialen Widerstand. Abhängig von der Altersstufe der Schüler:innen kann die Komplexität erhöht werden. Die Analyse und Diskussion der Definitionen und Zitate eröffnen einen kritischen Blick darauf, was beschrieben wird und was nicht, und wie sich je nach Standpunkt der Blick auf Kolonialismus verändert.



Hier können Sie auch fündig werden: Zu den bekanntesten Widerstandskämpfern gehören Hendrik Witbooi, bei den Nama bekannt als !Nanseb IGâbembab, der gegen die deutsche Besatzung im heutigen Namibia kämpfte, sowie Rudolf Manga Bell, antikolonialer Aktivist aus dem heutigen Kamerun. Zu ihnen und weiteren Aktivisten finden sich in einer Publikation von AfricaVenir e.V. kurze Porträts und eine Chronologie der antikolonialen Geschehnisse.⁶

Auf der Projektwebseite „connecting the dots“⁷ des Vereins global e.V. sind Zitate zu Kolonialismus aus verschiedenen Perspektiven zusammengetragen, die genutzt werden können.

Im Methodenheft „Kolonialismus und Rassismus“ von Informationsbüro Nicaragua e.V. werden weitere Möglichkeiten aufgezeigt, wie das Thema Kolonialismus eingeführt und vertieft werden kann.⁸

Achtung, Fallstrick!

Bei der Suche nach unterschiedlichen Betrachtungsweisen für Kolonialismus werden Sie Quellen und Zitate finden, die den Kolonialismus relativieren. Kolonialismus war aber in seiner Gesamtheit ein Zwangssystem, das von Ausbeutung, Versklavung, Rassismus und Unterdrückung nicht zu trennen ist. Auf eine Pro-und-Contra-Diskussion sollte dementsprechend verzichtet werden, weil dieser Zugang die Gewaltförmigkeit des Kolonialismus relativiert.



Ansätze, um über Kolonialismus zu reden

Haben Sie in dem von Ihnen unterrichteten Fach bereits zum Thema Kolonialismus gearbeitet? Fallen Ihnen Anknüpfungspunkte in Ihrem Fach/Ihren Fächern ein, die Sie mit Kolonialismus und seinen Nachwirkungen in Verbindung bringen können?



Erst seit einigen Jahren wird auch in deutschsprachigen auflagenstarken Medien vermehrt über Kolonialismus und sein Fortwirken diskutiert. Der Mord an George Floyd im Frühjahr 2020 und die darauf folgenden weltweiten „Black-Lives-Matter-Proteste“ (BLM)⁹ haben längst überfällige Fragen zu Rassismus und Kolonialismus auch in Deutschland in die Schlagzeilen gebracht. Selbst große überregionale Medien meldeten sich mit Reportagen, Meinungen und Feuilleton-Artikeln zu Wort. Es ging um Rassismus in den USA und Deutschland, es wurde erörtert, welche Verbindungen es zwischen strukturellem Rassismus – auch in Deutschland – und dem Kolonialismus gibt. Es hat in Deutschland also rund hundert Jahre gedauert, bis auch Deutschlandfunk, Frankfurter Allgemeine Zeitung oder Der Spiegel anfangen, sich erstmalig mit mehr Ernsthaftigkeit diesen Themen zu stellen. Wieso erst jetzt? Deutschland hat schließlich auch eine Kolonialgeschichte. Zwar musste das Deutsche Reich früher als andere europäische Kolonialmächte mit dem verlorenen Ersten Weltkrieg und

dem Versailler Vertrag den Siegermächten seine Kolonien abtreten, Straßennamen, rassistische Sprache und Denkmuster sowie alltäglicher Rassismus blieben aber bis heute verankert. Weshalb hat die Aufarbeitung und Auseinandersetzung so lange nicht oder nur wenig stattgefunden?

Ein triftiger Grund wird immer wieder dafür angeführt: Die Grausamkeiten der Vernichtungsmaschinerie des NS-Regimes überlagern andere historische Ereignisse. Aber über lange Zeit wurde der deutsche Kolonialismus auch kleingeredet oder gar nostalgisch-paternalistisch verklärt: Es seien gar nicht so viele Kolonien gewesen, es sei ja nur ein kurzer Zeitraum gewesen, außerdem hätten die deutschen Kolonisator:innen bis heute einen guten Ruf in den ehemaligen Kolonien, hätten sie doch Infrastruktur in die Länder gebracht. So schlimm könne es deswegen ja nicht gewesen sein.

Nadja Ofuatey-Alazard stellte noch 2011 der deutschen Erinnerungskultur in puncto Kolonialismus ein schlechtes Zeugnis aus: Sie sei ursprünglich geprägt von Nostalgie, dann von Glorifizierung, später von Verdrängung und Ignoranz. Kolonialromantik gibt es bis heute, wie Günter Nooke, der *weiße* Afrikabeauftragte der deutschen Bundesregierung 2018 in einem Interview bewies: Er zeigte sich überzeugt, dass der Kolonialismus auch seine positiven Seiten gehabt hätte. Er hätte zum Beispiel dabei geholfen, Afrika „aus archaischen Strukturen zu lösen“.¹⁰ Die Überzeugung der ehemaligen Kolonisator:innen, dass der Kolonialismus eigentlich gar nicht so schlecht für die Kolonisierten gewesen sei, verschleiert den Völkermord, der 1904–1908 durch deutsche Truppen an den Nama und Herero begangen wurde. Auch verschleiert er die blutige Niederschlagung des Maji-Maji-Aufstandes 1905–1907 gegen die Kolonialherrschaft der Deutschen im heutigen Tansania. Es macht dadurch die Gewalt, Ausbeutung und Herabwürdigung, die in allen deutschen Kolonien herrschten, unsichtbar.



Wie können Sie die Diskussion über das Fortwirken des Kolonialismus mit den Schüler:innen beginnen?

Es gibt eine Vielzahl von Konsumprodukten, die sich als Einstieg für eine Auseinandersetzung eignen: Die meisten essen gerne Schokolade und Bananen, einige trinken Kaffee, in unzähligen verarbeiteten Produkten versteckt sich Palmöl. Welche Rohstoffe stecken im Handy und was hat dies mit (neo)kolonialer Ausbeutung zu tun? Auch die großen BLM-Proteste von 2020 bieten einen guten Einstieg in das Thema. Die Proteste in Deutschland waren geprägt von jungen Menschen, die dort teils ihre ersten Demonstrationserfahrungen machten, mobilisiert wurde vor allem über Social-Media-Kanäle.

Es gibt also verschiedene Beispiele aus der Lebenswelt der Jugendlichen, die dabei helfen, einen Bezug zum Kolonialismus herzustellen und seine Nachwirkungen zu verdeutlichen.

Weiter hinten im Kapitel finden Sie weitere Anregungen hierzu.

Kolonialismus ist aber nicht beschränkt auf einen Eroberungsfeldzug von Nationalstaaten, vielmehr gilt es, die Nachwirkungen aufzuzeigen. Meine eigene Auseinandersetzung damit hat mir dabei geholfen zu verstehen, dass der Kolonialismus auch schon vor 1884 im Deutschen Reich auf vielen Ebenen eine wichtige Rolle spielte; Kolonialismus ist also gesellschaftlich, ökonomisch, politisch und sozial relevant, ohne dass ein Land offizielle Kolonialmacht gewesen sein muss.

Achtung, Fallstrick!

Wenn wir uns mit Kolonialismus beschäftigen, findet das oft aus der Perspektive der Kolonialmächte statt. Viel zu selten werden die Perspektiven derjenigen in den Fokus gerückt, die von der Gewalt des Kolonialismus betroffen waren. So ist es eher eine Ausnahme, dass antikoloniale Widerstandskämpfer:innen zu Wort kommen. Das liegt daran, dass Geschichtsschreibung und Erinnerungskultur nicht neutral oder objektiv sind. Sie folgen bestimmten politischen Interessen und werden von dominanten Vertreter:innen der Gesellschaft durchgesetzt, die in der Tradition der ehemaligen Kolonialmacht stehen. Widerständige Erzählungen sind heute – zumindest in mehrheitlich *weißen* Räumen – weitgehend unbekannt. Manche Geschichten und ganze Sprachen sind für immer verschwunden, andere haben hingegen die Zeit überdauert, werden wieder gefunden oder neu erzählt. Aktivist:innen, Initiativen und Gruppen in Ländern des Globalen Südens und auch des Globalen Nordens haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Geschichten des Widerstandes zu erzählen und die Erinnerung lebendig zu halten. Und auch wenn keine Geschichten des Widerstands mehr bekannt sind und unerzählt bleiben müssen, bedeutet es nicht, dass es keinen kontinuierlichen Widerstand gegen koloniales Unrecht gegeben hat.

Kolonialismus vor 1880 – eine Spurensuche

Die erste Kolonie unter deutscher Herrschaft lag nicht auf dem afrikanischen Kontinent, sondern in Südamerika. Die sogenannte Welser-Kolonie im heutigen Venezuela hatte von 1528–1556 Bestand. Die Welser waren mächtige Augsburger Kaufleute, bei denen selbst die Spanische Krone verschuldet war. Um dem Schuldendienst zu entgehen, verpachtete der spanische König Karl V. einen Teil des heutigen Venezuelas an die Welser. Sie wurden vertraglich verpflichtet, eine Reihe von Siedlungen zu gründen und dort Bergbau sowie Infrastruktur aufzubauen. Diese Aufgaben wurden aber schnell vernachlässigt und mehrere Raubzüge ins Landesinnere geplant. Das Ziel: El Dorado. Die einheimische Bevölkerung wurde verschleppt und versklavt, um die Deutschen durch den Regenwald und zum Gold zu führen. Während der Raubzüge kam es zu weiteren Versklavungen und Massakern an der Bevölkerung. Aber keine der teils Jahre andauernden Expeditionen brachten das gewünschte Ergebnis, denn El Dorado wurde bekanntermaßen nie gefunden. Nur wenige überlebten die Strapazen.



Nach Streitigkeiten mit der Spanischen Krone wurde den Deutschen 1556 die Welser-Kolonie wieder aberkannt. In einem Urteil des Indienrates – der damals wichtigsten Kolonialbehörde und des obersten Berufungsgerichts Spaniens – heißt es dazu: „Aufgrund all dessen (eine Reihe von Vertragsbrüchen bis hin zu Versklavung von ‚befreundeten‘ indigenen Gemeinden, Anm. d. Verf.) ist klar, dass man diese Provinz zerstört und an den Rand der Entvölkerung gebracht hat.“¹¹

Friedrich Wilhelm gilt als geistiger Vater des deutschen Kolonialismus. Preußen beherrschte bereits im ausgehenden 17. Jahrhundert einige Stützpunkte an der Küste Westafrikas und hatte kleinere Karibikinseln gepachtet oder annektiert. Die wohl geostrategisch wichtigste Kolonie dieser Zeit war eine Festung an der Küste des heutigen Ghana. Die Preußen gaben ihr den Namen „Groß Friedrichsburg“ und sie hatte von 1683 bis 1717/18 Bestand. Von hier aus wurde Preußen Teil des transatlantischen Versklavungshandels. Die Karibikinseln dienten dem strategischen Ziel, dort den Verkauf von Versklavten zu organisieren. Schätzungen gehen von bis zu 30.000 versklavten Afrikaner:innen bis zum Ende des 17. Jahrhunderts aus. Im Vergleich zu anderen Kolonialmächten könnte diese Zahl gering erscheinen und auch der zeitliche Umfang ist im Vergleich eher kurz. Für die 30.000 verschleppten und versklavten Menschen war die Gewalterfahrung jedoch dieselbe. Außerdem füllte Preußen, wie andere Kolonialmächte auch, auf diese Weise den eigenen Staatshaushalt, nährte Großmachtfantasien und brachte Erzählungen und Reiseberichte nach Deutschland, die das Bild von den Kolonien und ihren Bewohner:innen nachhaltig prägten. Groß Friedrichsburg speiste dann auch kolonial-rassistische Fantasien während der NS-Herrschaft und wurde in dieser Zeit propagandistisch ausgeschlachtet. Zwar wird heute nur selten über diese Stützpunktkolonie gesprochen, vereinzelt ehren in Deutschland aber noch immer Straßen den Offizier Otto Friedrich von der Groeben, der die Festung Groß Friedrichsburg im Auftrag des Großen Kurfürsten errichtet hatte. Zumindest in Berlin wurde 2010 das Groebenufer umbenannt. Heute heißt es May-Ayim-Ufer und gedenkt einer der bekanntesten afrodeutschen Dichterinnen.

Mit diesen Anfängen der deutschen Kolonien verknüpft ist auch der Name Anton Wilhelm Amo, der erste Schwarze Philosoph, der an der Universität Halle lehrte. Er wurde 1703 ganz in der Nähe von Groß Friedrichsburg geboren und von dort nach Europa verschleppt. Er war ein Vordenker des antikolonialen Widerstands und setzte sich für die Rechte von Schwarzen in Deutschland ein. Heute ist er – wieder – eine wichtige Referenz in antirassistischen und dekolonialen Debatten in Deutschland.

Kolonialismus ohne Kolonien

Auch ohne Kolonien war Kolonialismus im Deutschen Reich präsent. Einzelpersonen waren an kolonialen Expeditionen beteiligt und deutsche Kaufleute spielten eine wichtige Rolle im transatlantischen Versklavungshandel. So etwa Joachim Nettelbeck

(1738–1824), ein deutscher Seemann, der auf holländischen Schiffen am Versklavungshandel beteiligt war. Wie andere auch, war er ein glühender Verfechter des Kolonialismus und versuchte, für deutsche Kolonien zu lobbyieren. Noch heute sind in Deutschland Straßen und Plätze nach ihm benannt.

Auch deutsche Städte spielten eine wichtige Rolle. Flensburg, das sich gerne als ‚Rumstadt‘ bezeichnet, war früher Teil Dänemarks. Das Zuckerrohr für den Rum, der die Grundlage des Reichtums der Stadt legte, kam aus den dänischen Kolonien in der Karibik. Auch Bremen hat durch seinen Hafen und seine Reedereien viele Verbindungen zum Kolonialismus. Die Geschichte der Hafenstadt Hamburg ist auf das Engste mit dem Kolonialismus verbunden. Bis heute rühmt sich die Stadt, das ‚Tor zur Welt‘ zu sein. Da der globale Handel über Jahrhunderte maßgeblich auf dem Kolonialismus basierte, war Hamburg also gleichsam das Tor zur *kolonialen* Welt.

Der Alltag war von kolonialen Fantasien geprägt. Es gab abenteuerliche Geschichten von Entdecker:innen und Missionar:innen über die sogenannte exotische¹² Welt ‚da draußen‘, immer mehr Produkte aus Kolonien wurden Teil des Lebens, Kindergeschichten und Kinderlieder vermittelten schon den Jüngsten einen Eindruck von der kolonialen Welt und ihren europäischen Erober:innen, dargestellt als Held:innen. Im späteren 19. Jahrhundert wurden die sogenannten Völkerschauen populär. Exotisierte Menschen aus aller Welt wurden in Gehege gesperrt und von den Europäer:innen begafft. Die Ausgestellten wurden so inszeniert, dass sie die rassistischen Vorstellungen *weißer* Menschen von ‚exotischen‘, ‚wilden‘ und ‚rückständigen‘ Völkern des Globalen Südens bestätigten. Bis 1940 gab es in Deutschland sogenannte Völkerschauen, die von Millionen Schaulustigen besucht wurden.

*Ein Mann, der sich Kolumbus nennt,
wide-wide-witt, bum, bum,
war in der Schifffahrt wohlbekannt,
wide-wide-witt, bum, bum.*

(...)

*Als er den Morgenkaffee trank,
da sprang er fröhlich von der Bank.
Denn schnell kam mit der ersten Tram
der span'sche König bei ihm an.
„Kolumbus“, sprach er, „lieber Mann,
du hast schon manche Tat getan!
Eins fehlt noch unserer Gloria:
Entdecke mir Amerika!“*

(...)

Ausschnitt aus einem Kinderlied, erstmalig veröffentlicht 1936

Das Kinderlied „Ein Mann, der sich Kolumbus nennt“ wird teilweise heute noch in deutschen Kitas gesungen. Der Komponist ist unbekannt, bekannt ist aber, dass es 1936 veröffentlicht wurde und dann schnell Eingang in ein NSDAP-Liederbuch fand.

Sichtbare Spuren des Kolonialismus in Deutschland

Die folgenden Beispiele zeigen unterschiedliche Facetten von sichtbaren Spuren des Kolonialismus in Deutschland. Sie sollen der Inspiration dienen, in der eigenen Stadt/Region nach kolonialen Spuren zu suchen. Anschließend an jedes Beispiel finden sich Hinweise für den Einsatz im Unterricht.

Beim Durchlesen der Beispiele können Sie folgende Fragen im Hinterkopf behalten: Was löst der beschriebene Umgang mit der Kolonialgeschichte bei Ihnen aus? Welche Gründe könnte es dafür geben, dass mit der deutschen Kolonialgeschichte so umgegangen wird?

(Post-)Koloniale Städte

Erst seit Kurzem wird auch in der breiten Öffentlichkeit über die Hinterlassenschaften des Kolonialismus im Straßenbild diskutiert. Aktivist:innen prangern schon seit vielen Jahrzehnten die Erinnerungspolitik der Bundesrepublik in Bezug auf Kolonialismus an. Sie fragen, warum Personen, die sich schwerer Verbrechen schuldig gemacht haben, noch immer mit Straßennamen oder Denkmälern gedacht wird, während kolonialer Widerstand und die Perspektive von Schwarzen Menschen in Deutschland keine öffentliche Würdigung erfahren.

- Zum Beispiel gibt es in einigen deutschen Städten Straßen oder Plätze, die nach Carl Peters benannt wurden. Peters hatte Teile des heutigen Tansanias durch sogenannte „Schutzverträge“ erschlichen und war ab 1891 Reichskommissar des Kilimandscharogebiets. Er war für seine willkürliche Gewaltherrschaft berüchtigt und verhängte die Todesstrafe nach eigenem Gutdünken.
- Zahlreiche Straßen gedenken bis heute Adolf Lüderitz. Er erwarb Gebiete des heutigen Namibia durch Betrug, indem er im Vertrag mit den Nama nicht deutlich machte, ob sich die darin festgelegte Maßeinheit über das Gebiet auf deutsche oder englische Meilen bezog. Später behauptete er, er hätte die deutsche Maßeinheit gemeint, wodurch ihm ein wesentlich größeres Gebiet zufiel.
- Wissmann-Straßen gibt es in mehreren deutschen Städten. Sie erinnern an Hermann von Wissmann, Reichskommissar und Befehlshaber einer Söldnergruppe, die in „Deutsch-Ostafrika“ den antikolonialen Widerstand von 1880–1890 blutig niederschlug.



- Selbst einige Lettow-Vorbeck-Straßen finden sich immer noch im Straßenverzeichnis. Paul von Lettow-Vorbeck war Kolonialoffizier und unter anderem 1904–1906 am Völkermord an den Herero und Nama in Namibia beteiligt. Als aktiver Unterstützer des Kapp-Putsches wurde er aus der Reichswehr entlassen, während des Nationalsozialismus aber ‚rehabilitiert‘ und zum General ernannt.
- In Berlin gibt es ein ganzes Straßenensemble: Das Afrikanische Viertel ehrt noch heute verschiedene Kolonialverbrecher und erinnert an ehemaligen deutschen Kolonialbesitz.
- Manchmal, meist nachdem sich Aktivist:innen viele Jahre dafür eingesetzt haben, kommt es zu Straßenumbenennungen. Im Sommer 2020 wurde die M*straße in Berlin in Anton-Wilhelm-Amo-Straße umbenannt, nach dem ersten Schwarzen Dozenten an einer deutschen Universität. Und im Frühjahr 2021 wurde die Berliner Wissmannstraße in Lucy-Lameck-Straße umbenannt, nach einer antikononialen Aktivistin aus Tansania.

Verschiedene Initiativen dokumentieren und kartieren Straßennamen mit Kolonialbezug:

www.tearthisdown.com/de

www.freedom-roads.de/frrd/akteur.htm

Hier hat ZEIT ONLINE die Straßennamen deutschlandweit erfasst, womit gezielt nach Straßennamen gesucht werden kann: www.zeit.de/interactive/strassennamen

Durch die Auseinandersetzung mit alltäglichen Orten kann ein Einstieg in das Thema Kolonialismus erfolgen.

Sie können die Schüler:innen eigene Recherchen durchführen lassen, um koloniale Spuren in ihrer Umgebung zu entdecken, zum Beispiel: Was steckt hinter der Bezeichnung EDEKA? Nach wem ist die Petersstraße benannt? Welche Rolle spielte der Herr, der auf dem Rathausplatz mit einer Statue geehrt wird? Warum wurde die Apotheke an der Ecke nach einer diskriminierenden Bezeichnung für Schwarze Menschen benannt?

Zahlreiche lokale Initiativen bieten Stadtführungen an, um über die (un)sichtbare Kolonialgeschichte im Stadtbild zu informieren. Damit bieten sie einen neuen Blick auf die Stadt, aber vor allem auch einen kritischen Blick auf die deutsche Geschichte. Auf folgenden Webseiten finden sich Hintergrundinformationen und weiterführende Hinweise (eine Auswahl):

Dresden: www.dresden-postkolonial.de/stadtrundgang

Freiburg: www.freiburg-postkolonial.de

Kassel: www.kassel-postkolonial.de

Leipzig: www.leipzig-postkolonial.de





Auch in den ehemaligen deutschen Kolonien engagieren sich Menschen für die Dekolonisierung ihrer Stadt. Unter anderem der kamerunische Aktivist André Blaise Essama, der sich für die Abschaffung von Straßennamen und Denkmälern einsetzt, mit denen ehemaligen Kolonialherren gedacht wird.

Die Initiative Perspektivwechsel e. V. hat einen Comic herausgebracht, der unter anderem André Blaise Essama porträtiert und für die Bildungsarbeit eingesetzt werden kann: www.initiative-perspektivwechsel.org/projekte/widerstand-drei-generationen-antikolonialer-protest-in-kamerun

Raubkunst in deutschen Museen

Eine andere Hinterlassenschaft des Kolonialismus befindet sich in den Kellern und Ausstellungsräumen von Forschungsinstituten und Museen – manchmal sichtbar und manchmal versteckt, aber doch in der Nähe: Kunstschätze, die im kolonialen Kontext entwendet wurden. Schätzungen gehen davon aus, dass allein in deutschen ethnologischen Museen 30 Millionen Objekte liegen. Jedes Objekt hat seine eigene Geschichte und immer wieder ist diese Geschichte mit Raub und Gewalt verbunden. Seit Jahrzehnten setzen sich Nachfahr:innen und Aktivist:innen in Deutschland für die Rückgabe der Gegenstände an die rechtmäßigen Besitzer:innen ein. Nur selten, und wenn, dann nach jahrelangen Forderungen, gelingt dies auch.

Besondere Aufmerksamkeit erfuhren diese Diskussionen im Zusammenhang mit dem Wiederaufbau des Berliner Stadtschlosses. Das Schloss ist für Kritiker:innen ein Symbol für Verstrickungen der Hohenzoller mit dem Kolonialismus. Zudem gedenkt das dort eingerichtete Humboldtforum mit Alexander von Humboldt einem Namensgeber, der massiv von kolonialer Infrastruktur profitierte, um seine ‚Forschungen‘ in Lateinamerika durchzuführen. In diesem Kontext wird ab Herbst 2021 die ethnologische Sammlung Berlins dem Publikum präsentiert. Befürworter:innen sprechen davon, dass jedes einzelne Kunstwerk auf seine Herkunft und den Kontext seiner ‚Erwerbung‘ hin geprüft werden sollte – zudem seien nicht alle Kunstwerke in einem Unrechtskontext erworben worden. Kritiker:innen sehen dies anders. Die Kampagne NoHumboldt21 formuliert es so: „Der weitaus größte Teil der über 500.000 wertvollen Exponate aus aller Welt kam im Zusammenhang mit kolonialen Eroberungen nach Berlin. Die Europäer griffen häufig sogar zu direkter Gewalt, um in den Besitz von zentralen Objekten der kolonisierten Gesellschaften, wie zum Beispiel von Thronen, Zeptern und Kultgegenständen, zu gelangen. Das Schmücken mit ‚fremden Federn‘ bringt für den Standort Berlin bis heute neben ideellen Vorteilen auch materielle Gewinne ein.“¹³

Die Diskussionen beschränken sich nicht nur auf Kunstwerke; in den Kellern ethnologischer Museen und wissenschaftlicher Einrichtungen lagern auch Tausende Gebeine und Schädel, die zu Zwecken der sogenannten ‚Rassen‘-Forschung nach Deutschland gebracht wurden. Es ist belegt, dass viele dieser menschlichen Überreste gestohlen

wurden oder von Getöteten aus antikolonialen Aufständen stammen. Auch Schädel von Opfern des Völkermordes an den Herero und Nama durch deutsche Truppen zwischen 1904 und 1908 sind darunter, die unter unmenschlichen Bedingungen von Hinterbliebenen für den Transport aufbereitet werden mussten.

Auch der Kunstunterricht kann Gegenstand postkolonialer Auseinandersetzung werden. Hier können die aktuellen Debatten innerhalb Deutschlands diskutiert werden. Aus Sicht des Globalen Lernens ist es aber insbesondere interessant, die Perspektive von Menschen des Globalen Südens einzubeziehen.

Hier finden sich einige Beschreibungen von Kunstgegenständen, die im Ethnologischen Museum, Berlin, lagern, deren unrechtmäßige Aneignung gut dokumentiert ist: www.no-humboldt21.de/information/preussischer-kulturbesitz

Das Linden-Museum Stuttgart/Staatliches Museum für Völkerkunde setzt sich intensiv mit seinen ethnologischen Beständen auseinander und macht Teile davon virtuell erfahrbar: www.lindenmuseum.de

Webseite vom NoHumboldt21!: www.no-humboldt21.de/resolution

Webseite der Stiftung Humboldt Forum: www.humboldtforum.org/de

Webseite über den Völkermord an den Herero und Nama in Namibia und Fragen der Aufarbeitung und Rückgabe von menschlichen Überresten: www.genocide-namibia.net

Eine satirische Auseinandersetzung: www.youtube.com/watch?v=W5pmjU-KTPA¹⁴

Konsumprodukte und Kolonialismus

Im Warenangebot unserer Supermärkte und Bekleidungsäden spiegeln sich koloniale Verhältnisse. Es gibt die ‚klassischen‘ Kolonialprodukte, die heute Bestandteil des alltäglichen Lebens sind: Kaffee, Kakao, viele Gewürze etc. Selbst die Kartoffel wäre ohne den Kolonialismus nicht nach Deutschland gekommen, da der Ursprung der Kartoffeln in den Anden liegt. Andere Produkte spielen mit kolonialen Klischees und rassistischen Zuschreibungen. Ich selbst – geboren Mitte der 1980er-Jahre – bin noch mit rassistischen Begriffen für Schaumküsse aufgewachsen, mit rassistischen Logos für Schokolade oder Kaffee.

2020 hat der Lebensmittelkonzern Mars auf öffentlichen Druck hin entschieden, „Uncle Ben’s“ in „Ben’s Original“ umzubenennen und das Logo zu entfernen, weil Name und Logo rassistische Stereotype reproduzierten. Auf dem Cover war ein älterer Schwarzer Mann zu sehen, der Assoziationen mit Versklavung auslöste, noch verstärkt durch die Bezeichnung ‚uncle‘. ‚Uncle‘ und ‚aunt‘ waren typische Bezeichnungen für Versklavte in den USA. Einige Schokoladen-, Kaffee- oder Biermarken nutzen noch immer stereotype und diskriminierende Darstellungen von Schwarzen Menschen als Firmenlogos. Gerade die Werbung verwendet immer wieder kolonial-rassistische Stereotype. H&M sorgte etwa 2018 mit einem Plakat für Aufsehen, das einen Schwarzen Jungen in einem Pullover mit der Aufschrift „the coolest monkey in the jungle“ zeigte.



Zudem werden Modemarken immer wieder dafür kritisiert, traditionelle Textilmuster von indigenen Gemeinden ungefragt zu nutzen und daraus einen finanziellen Vorteil zu ziehen.

Ein besonders absurder Fall war die Sonderedition der ‚Nike Air Force 1 Puerto Rico‘. Mit dem Modell und seinem speziellen Muster war eigentlich eine Hommage an Puerto Rico geplant. Allerdings stellte sich heraus, dass das Muster dem Mola-Stil der indigenen Guna aus Panama entsprach – also rein gar nichts mit Puerto Rico zu tun hatte. Die Modemarke hatte die Guna auch nicht um ihr Einverständnis gebeten, um das Mola-Muster nutzen zu dürfen. Nach Protesten der Guna zog Nike den Verkauf der Sonderedition wieder zurück. Auch das ist nur ein Beispiel, das stellvertretend dafür steht, wie Modemarken sich das Recht herausnehmen, sich die kulturellen Erzeugnisse marginalisierter Gruppen anzueignen und kommerziell zu nutzen.

In verschiedenen Unterrichtsfächern geht es um Konsum, Produktionsbedingungen von Konsumgütern, globale Lieferketten und so weiter. Alle diese Themenbereiche lassen sich mit Kolonialismus und seinem Fortwirken verknüpfen. Hier eine kleine Auswahl möglicher Anknüpfungspunkte:

Die Wanderausstellung EDEWA (Einkaufsgesellschaft antirassistischen Widerstandes) zeigt viele Produkte des alltäglichen Lebens und setzt sie in den Kontext ihrer kolonialrassistischen Geschichte.

Die Ausstellung kann ausgeliehen werden und die Macher:innen haben ein Bildungskonzept dazu entwickelt. Auf der Webseite ist zudem ein Audio-Guide zugänglich, der auch unabhängig von der Ausstellung genutzt werden kann.
www.edewa.info



Spuren des deutschen Kolonialismus weltweit:

Beispiel Unserdeutsch in Papua-Neuguinea

Selbstverständlich sind die Nachwirkungen des deutschen Kolonialismus auch in den ehemaligen Kolonien spürbar. Noch immer gibt es Orte, Kolonialdenkmäler, Straßen oder Plätze, die nach deutschen Kolonialverbrechern benannt sind. Auch hier findet eine kritische Aufarbeitung statt, wie etwa das oben genannte Beispiel des Aktivisten André Blaise Essama aus Kamerun zeigt. Und es gibt andere Nachwirkungen: Auf Papua-Neuguinea, einer ehemaligen deutschen Kolonie (unter deutscher Herrschaft von 1899–1914), wurden Kinder mit einem *weißen* Elternanteil in ein Heim gebracht, damit sie abseits ihrer indigenen Kultur aufwuchsen. Es waren *weiße* Männer, die mit indigenen Frauen Kinder hatten. Im kolonialen Kontext wurden die Körper der indigenen Frauen oft sexualisiert und exotisiert, Vergewaltigung war eine gängige Praxis. Die gewaltvolle Maßnahme der Kindes-

wegnahme diente in allen Kolonialkontexten der Entfremdung der Menschen von ihrer Herkunftskultur und -sprache und damit der Unterwerfung dieser Kulturen unter das Kolonialinteresse.

Papua-Neuguinea hat rund 700 sehr unterschiedliche Sprachen, deshalb hatten die Kinder, die aus verschiedenen Regionen des Landes kamen, oft keine gemeinsame Sprache. Zudem war es ihnen verboten, in ihrer Herkunftssprache zu sprechen, auch als Teil der kolonialrassistischen Praxis, um indigene Kulturen und Sprachen auszulöschen. Aus der Not heraus entwickelten sie untereinander ihre eigene Sprache: Unserdeutsch – die einzige bekannte Kreol-Sprache, die auch Deutsch beinhaltet, mit einer ganz eigenen grammatikalischen Struktur. Inzwischen leben nur noch wenige Menschen, die Unserdeutsch sprechen: www.deutschlandfunkkultur.de/deutsche-kolonialgeschichte-pippi-und-die-vergessenen.3720.de.html?dram:article_id=434625

Tonaufnahmen der letzten Sprecher:innen von Unserdeutsch: www.germanistik.unibe.ch/forschung/projekte/unserdeutsch_rabaul_creole_german/dokumentation/index_ger.html

Hinweise für den Deutschunterricht: Hier kann ein Vergleich zwischen grammatikalischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Unserdeutsch und Hochdeutsch vorgenommen werden.



Achtung, Fallstrick!

Es geht explizit nicht darum, zu zeigen, dass Unserdeutsch eine ‚falsche‘ Grammatik hat, sondern als Kreol-Sprache ihre ganz eigenen Regeln unter ganz eigenen Bedingungen entwickelt hat. Hierzu ist es wichtig, sich mit dem Konzept der Kreol-Sprachen auseinanderzusetzen und die eigenen, eurozentrisch geprägten Bewertungsraster zu reflektieren.



Zusammenfassung

Der europäische Kolonialismus verlief in mehreren expansiven Phasen der sogenannten Eroberung und Unterwerfung. Darüber hinaus stellte der Kolonialgedanke eine grundlegende politische Kategorie auch in jenen Phasen der deutschen Geschichte dar, in denen Deutschland selbst nicht über Kolonien herrschte. Die lange Gewaltgeschichte fand mit der formalen Unabhängigkeit ehemaliger Kolonien kein Ende, vielmehr sind koloniale Nachwirkungen bis heute zu beobachten. Gestern wie heute war und ist die koloniale Gewalt, Ausbeutung und Marginalisierung immer von Widerstand der unterworfenen Kulturen und Gesellschaften begleitet. Standen damals Selbstbestimmung und Überleben im Mittelpunkt des Widerstands, geht es heute um die Anerkennung und Wiedergutmachung kolonialen Unrechts, um die Rückgabe von

geraubten Kulturgütern oder die Sichtbarkeit eines differenzierten, kritischen Blicks auf Kolonialgeschichte überhaupt.

In dem folgenden Abschnitt gehen wir noch einen Schritt weiter und fragen, warum sich in unserem Denken und damit auch in unserem Blick auf die Welt immer wieder koloniale Muster finden. Dafür gehen wir zurück in die europäische Ideengeschichte zurück: in die Zeit der Aufklärung.

Aufklärung und koloniales Denken

Was fällt Ihnen spontan zum Begriff Aufklärung ein?

Welche Auswirkungen hatte die Aufklärung? Auf wen in welcher Weise?

„Was also ist Aufklärung? Wer erklärt sie und gegen wen, an welchen Orten und mit welchen Zielen?“¹⁵

Santiago Castro-Gómez, kolumbianischer Philosoph

Das Thema Aufklärung spielte – im Gegensatz zum Kolonialismus – in meiner Schulzeit eine wichtige Rolle. Ich erinnere mich noch lebhaft an Debatten über den kategorischen Imperativ, das darin enthaltene Menschenbild, die Aufforderung an den Menschen, sein Handeln so auszurichten, dass die eigene Freiheit nicht die Freiheit des anderen beeinträchtigt. In meinen Soziologie-Seminaren an einer deutschen Universität wurden die großen Denker der Aufklärung wieder gelesen – wir diskutierten sie als die ‚Väter‘ der modernen Gesellschaft. Dass die Aufklärer ihre Theorien auf sexistischen und Frauen-ausschließenden Überzeugungen aufbauten, war auch meinen Dozent:innen bekannt. Doch mehr zufällig stolperte ich über ihre kolonialrassistischen Überzeugungen, denn weder in der Schule noch an der Universität spielte diese Verbindung eine Rolle. So systematisch wie Santiago Castro-Gómez fragte niemand.

Im Vergleich zu meiner Schulerfahrung in den 1990er-Jahren hat sich einiges verändert, heute steht etwa in Berlin und Brandenburg in Ethik eine kritische Auseinandersetzung mit der Aufklärung im Lehrplan. Doch was bedeutet es, dass das Denken der Aufklärung bis in die Gegenwart unsere Gesellschaft prägt, die Aufklärung der Gründungsmythos der modernen Gesellschaft schlechthin ist, gleichzeitig aber wesentliche Begründungen dieses Denkens auf rassistischen, kolonialistischen und antisemitischen Annahmen beruhen?

Haben Sie sich diese Frage so oder so ähnlich vielleicht auch schon mal gestellt?

Wenn ja, was war der Anlass und wie sind Sie über diese Frage gestolpert?

Wenn nein, sind Sie von der Frage evtl. irritiert? Was irritiert Sie daran besonders?

Die Zeit der Aufklärung brachte im europäischen Raum viele revolutionäre und wichtige gesellschaftliche Veränderungen mit sich. Nicht mehr Gott und Kirche sollten dem Men-



schen sein Handeln vorgeben, sondern die autonomen, zur Vernunft fähigen Subjekte sollten selbst den Ausweg aus ihrer ‚Unmündigkeit‘ finden. Ohne die Aufklärung hätte die Französische Revolution wohl nie stattgefunden, die unter dem Motto „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ erstmals freiheitliche Bürgerrechte erkämpfte. Sie war in der Tat revolutionär in einer Zeit, wo der feudal-absolutistische Ständestaat die große Mehrheit der Bevölkerung unterdrückte und knechtete. Die Philosophen der Aufklärung trieb unter anderem die zentrale Frage an: „Was ist der Mensch?“ Antworten darauf suchten sie nicht mehr in der Religion, sondern im Weltlichen. Im Kern lautete die Antwort vieler Aufklärer: Mensch ist derjenige, der sich seines Verstandes bedienen kann, der vernunftgeleitet Entscheidungen trifft, sich von dumpfen Gefühlen und Trieben losgesagt hat. Der Triumph der Kultur über die Natur wurde postuliert.

Auch während meiner Schulzeit und vertiefend im Studium wurde diese große und wichtige Frage „Was ist der Mensch?“ diskutiert; denn je nachdem, wie wir den Menschen sehen, was wir ihm an Fähigkeiten zutrauen, organisieren wir Gesellschaft und strukturieren die Welt. Das leuchtete mir sehr ein. Doch warum wurde nicht auch diskutiert, dass die aufklärerischen Vorstellungen vom Menschen von eindeutig rassistischen Vorstellungen geprägt waren? Vielleicht weil das rassistische Denken der Aufklärer von nachfolgenden Generationen der Wissenschaftler:innen als nicht relevant für ihre Theorien interpretiert wurde; vielleicht auch, weil es nicht als ausreichend problematisch galt.

Der Begriff ‚Rasse‘ wurde in der Zeit der Aufklärung sehr populär und namhafte Theoretiker wie Kant und Hegel arbeiteten sich daran ab, um Antworten auf die Frage „Was ist der Mensch?“ zu finden.¹⁶ Ihre Antworten boten nicht nur eine theoretische Legitimation für Kolonialismus und Versklavung, sie prägten damit auch hierarchische Vorstellungen von Menschen unterschiedlicher geografischer und kultureller Herkunft, die bis heute fortwirken.

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Denken der Aufklärung ist anschlussfähig an verschiedene Unterrichtsfächer (Ethik, Geschichte/Zeitalter der Revolutionen, Philosophie, Deutsch, Geografie/Europa in der Welt) und eignet sich besonders für den fächerübergreifenden Unterricht.



Aber von vorne ...

Wie viele berühmte Theoretiker seiner Zeit beschäftigte sich auch Immanuel Kant mit vermeintlichen Unterschieden zwischen den Völkern. Er gilt deshalb als Mitbegründer des modernen ‚Rassenkonzepts‘ – gelegentlich wird er gar als dessen Begründer bezeichnet. Auch er produzierte kolonialrassistisches Gedankengut, indem er Menschen in ‚Rassen‘ kategorisierte und hierarchisierte und damit die Ausbeutung nicht-weißer Menschen rechtfertigte: weiße Menschen galten als überlegen, nicht-weiße Menschen als minderwertig, wobei innerhalb dieser Kategorie noch mehrmals abgestuft wurde. Auf ähnliche Weise argumentierte auch Hegel, der in sei-

nen Schriften behauptete, dass sich alle nicht-*weißen* Menschen auf einer niederen Entwicklungsstufe befänden. Der *weiße* Mensch – oder genauer gesagt, der *weiße* Mann – hätte sich, im Vergleich zum Rest der Menschheit, aus dem rohen Naturzustand heraus entwickelt und sei ganz Kulturmensch (Stichwort: der Sieg der Kultur über die Natur). Auch er leitete daraus eine Klassifizierung ab, die Menschen, abhängig von ihrer geografischen Herkunft, in verschiedene Hierarchiestufen unterteilte.¹⁷

Um ihre Annahmen zu untermauern, zogen sie vor allem Reiseberichte und Erzählungen von Kolonialherren, Missionaren und sogenannten ‚Abenteurern‘ zurate. Und sie leiteten Kriterien daraus ab, die nicht nur die Sicht auf die Welt in Zeiten der Aufklärung prägten, sondern gleichsam eine ideologische Legitimation für den Kolonialismus im 19. Jahrhundert lieferten. Diese Logik verdichtete sich in der Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus. Und bis heute ist rassistisches Gedankengut, zum Beispiel in Form von Stereotypen, Teil unserer Gesellschaft und wird unter anderem in rassistischer Gewalt sichtbar.



Viele wenden immer wieder ein, wenn Kant und Hegel für ihren Rassismus kritisiert werden: Sie waren nun mal Kinder ihrer Zeit und wie hätten sie es besser wissen sollen? Die Thesen um ‚Rassen‘ und die vermeintliche Unterlegenheit aller anderen in Bezug auf die *weiße* ‚Rasse‘ waren in der Zeit der Aufklärung tatsächlich stark verbreitet. Allerdings gab es auch schon damals Stimmen, die die hierarchische Einteilung der Welt kritisierten und infrage stellten. Ein interessantes Beispiel ist der bereits erwähnte Anton Wilhelm Amo (ca. 1703 bis ca. 1759), der erste bekannte Schwarze Philosoph, der an einer deutschen Universität lehrte. Er wurde Anfang des 18. Jahrhunderts im heutigen Ghana geboren, dort versklavt und in die Niederlande verschleppt. Von dort aus wurde er dem Herzog von Braunschweig ‚geschenkt‘, der ihm eine klassische Bildung zugestand. Er war unter anderem Dozent an der Universität Halle. In seiner „Inauguraldissertation über die Rechtsstellung der M* in Europa“ setzte er sich mit der Versklavung auseinander und argumentierte, dass Afrikaner:innen die gleichen Rechte hätten, nicht versklavt zu werden, wie Europäer:innen. In seinen juristischen Analysen

kam er zu dem Schluss, dass der Versklavungshandel in doppelter Hinsicht skandalös war: Er bedeutete einen Angriff sowohl auf die Vernunft als auch auf die Religion.

Es gilt als sehr wahrscheinlich, dass sein Zeitgenosse Kant seine Schriften kannte. Lange Zeit war Amo in der westlichen Wissensproduktion unsichtbar und dort weitgehend in Vergessenheit geraten. Es ist Schwarzen Aktivist:innen und Wissenschaftler:innen zu verdanken, dass an ihn heute wieder erinnert wird. Im August 2020 wurde nach jahrelangen Diskussionen und Forderungen die M*straße in Berlin-Mitte in die Anton-Wilhelm-Amo-Straße umbenannt.

Das Gedankengebäude der Aufklärung ist in vielerlei Hinsicht weiterhin intakt. Die westliche Vorstellung von Vernunft und Entwicklung, vom Verhältnis von Natur und Kultur sind davon maßgeblich geprägt. Der Rassismus der Aufklärung war eine wichtige ideologische Basis für den Kolonialismus, der wiederum heute noch die globalen Verhältnisse prägt. Das Verhältnis spiegelt sich überall: Ich selbst bin dadurch geprägt, ich habe durch meine Sozialisation als *weiße* Westeuropäerin – ob ich es wahrnehmen möchte oder nicht – einen eurozentrischen und rassistischen Blick auf die Welt verinnerlicht, den ich mühsam verlernen muss; ich profitiere strukturell durch die globalen Ausbeutungsstrukturen, die die Grundlage für mein privilegiertes Leben in Deutschland sind, ich profitiere davon, *nicht* tagtäglich auf Mikro- oder Makroebene rassistisch diskriminiert zu werden. Diese Erkenntnis kam mir erst nach und nach, durch Lesen und Reflexion, aber auch durch Gespräche mit Freund:innen, die durch Rassismus diskriminiert werden. Dies war der Ausgangspunkt für meine eigene kritische und emanzipatorische Bildungspraxis.

Das Leben und Werk von Anton Wilhelm Amo kann einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Rassismus der Aufklärer bieten. In den letzten Jahren sind zunehmend Bücher herausgegeben worden, die einen tieferen Einblick in sein Schaffen bieten. Seine oben erwähnte berühmte Abhandlung gilt als verschollen, es ist aber eine Reihe von kürzeren Texten erschienen, die eine Grundlage für den Unterricht bilden können.¹⁸ Amo kann für sich stehen oder eine Basis für die kritische Auseinandersetzung mit anderen Aufklärern, wie Kant oder Hegel, sein.

Es bietet sich an, die Analyse des rassistischen Denkens der Aufklärer mit anderen Themen zu verknüpfen, zum Beispiel in Hinblick darauf, wie sie nicht nur Wegbereiter für Theorien und Ideologien, sondern auch konkrete Politiken wurden – dem Kolonialismus und Nationalsozialismus. Das Bild vom Menschen, wie es in der Aufklärung erdacht wurde, war die Grundlage für anthropologische und rassistische Erforschungen von Gebeinen und Schädeln. Noch immer lagern Schädel, welche Gegenstand solcher rassistischen Untersuchungen waren, zu Tausenden in ethnologischen Museen und Forschungseinrichtungen Europas.





Zudem muss in diesem Kontext diskutiert werden, wie die rassistischen Theorien bis heute fortwirken.

Die Anstalt hat sich satirisch mit dem rassistischen Denken von Kant auseinandergesetzt: www.youtube.com/watch?v=tw0fEzhqRoc

Achtung: Beim Quellenstudium von *weißen* Aufklärern und auch in dem Video wird mit Begriffen gearbeitet, die rassistisch sind und verletzend sein können. Bevor Sie sich dazu entscheiden, das eine oder andere im Unterricht zu nutzen, sollten Sie sich im Klaren darüber sein, was es bei Ihren Schüler:innen auslösen könnte. Im Zweifel gibt es andere Möglichkeiten, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, etwa am Beispiel von Anton Wilhelm Amo.

Zum Abschluss

Hinter den Leerstellen der europäischen Erinnerung in Bezug auf den Kolonialismus verbirgt sich ein großes und komplexes Thema, in dem Geschichte und Gegenwart, Politik, Philosophie und Ökonomie, Fakten und Vorstellungen eng miteinander verwoben sind. Die hier angebotene Einleitung öffnete einige Fenster. Es gibt vieles, was noch nicht ins öffentliche Bewusstsein gerückt ist. Wir laden Sie daher ein, sich mit den sichtbaren und vermeintlich ‚unsichtbaren‘ und unkenntlich gemachten Nachwirkungen des Kolonialismus weiter zu beschäftigen.

Der Blick auf die Leerstellen berührt immer wieder unser eigenes Selbstverständnis und kann zu Irritationen führen. Diesen nachzuspüren, ist ein Ziel des Globalen Lernens, denn sie haben das Potenzial, uns ganz neue Perspektiven zu eröffnen und, indem wir sie in den Fokus rücken, die Welt gerechter zu gestalten.

Weiterführende Ressourcen

- Farr, Arnold (2009): Wie *weiß*-Sein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur des rassifizierten Bewusstseins, in Eggers, Maureen Maisha et al. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Münster, S. 40 – 55
- Gründer, Horst (2018): Die Geschichte der deutschen Kolonien. Paderborn

Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Ocote-Films (2015): Die Stimme des Gualcarque, www.ocotefilms.wixsite.com/lavozdelgualcarque/copia-de-english (Zugriff: Mai 2021) Der Dokumentarfilm zeigt die Geschichte des Widerstandes indigener Lenca-Gemeinden gegen ein geplantes Wasserkraftwerk. Der Film, mit deutschen Untertiteln, ist unter dem angegebenen Link frei verfügbar.
- 2 Steffi Wassermann
- 3 Diallo, M. Moustapha (2017): Neokolonialismus. In: Götttsche, Dirk et al. (Hg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Heidelberg, S. 194f.
- 4 Kolonialismus/Kolonien, www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/320648/kolonialismus-kolonien (Zugriff: April 2021)
- 5 Kolonialismus, ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/kolonialismus (Zugriff: April 2021)
- 6 Africavenir (o.J.): Widerstand – Eine Erinnerung – akustische Ausstellung, www.africavenir.org/fileadmin/downloads/e_dossiers/Widerstand.pdf
- 7 glocal e. V. (2018): connecting the dots, www.connecting-the-dots.org (Zugriff: April 2021)
- 8 Informationsbüro Nicaragua e. V. (2017): Kolonialismus und Rassismus, www.infobuero-nicaragua.org/wp-content/uploads/2020/04/Kolonialismus-und-Rassismus_Nachdruck-2017_Web.pdf (Zugriff: April 2021)
- 9 Die BLM-Bewegung ist in den USA entstanden. Sie fordert bereits seit Jahren ein Ende der Polizeigewalt und engagiert sich allgemein gegen rassistisch motivierte Gewalt gegenüber BIPOC. Inzwischen sind in mehreren Ländern BLM-Initiativen entstanden. Durch den Mord an George Floyd im Mai 2020 und die darauf folgenden internationalen Proteste hat die Bewegung neue und internationale Sichtbarkeit bekommen.
- 10 Ruppel, Ulrike (2018): „Wir haben lange Zeit zu viel im Hilfsmodus gedacht“. Interview mit dem Afrikabeauftragten Günter Nooke. In: Berliner Zeitung, 7.10.2018, www.bz-berlin.de/deutschland/afrikabeauftragter-guenter-nooke-der-kalte-krieg-hat-afrika-mehr-geschadet-als-die-kolonialzeit (Zugriff: April 2021)
- 11 Simmer, Götz (2000): Gold und Sklaven: die Provinz Venezuela während der Welser-Verwaltung (1528–1556). Berlin, S. 784
- 12 ‚Exotisch‘ ist ein Begriff, der heute aus diskriminierungskritischer Perspektive abgelehnt wird. Exotisierung ist eine Form der Abgrenzung, des Anders-Machens und Abwertens, die Grundlagen von Rassismus darstellen. Im Unterricht sollte deshalb dieses Wort im historischen Kontext kritisch eingeordnet und so wenig wie möglich verwendet werden.
- 13 Resolution. Moratorium für das Humboldt-Forum im Berliner Schloss, www.no-humboldt21.de/resolution (Zugriff: April 2021)
- 14 Was darf Satire? Alles! Beantwortete Kurt Tucholsky diese Frage. Satire braucht und nutzt Provokation, überspitzt und übertreibt – und bricht auch manchmal Tabus. Satire ist eine interessante Möglichkeit, sich mit gesellschaftlich relevanten Dingen auseinanderzusetzen, gerade auch Schüler:innen kann damit der Zugang zu komplexen Themen erleichtert werden. Allerdings sind in satirischen Sendungen auch stereotype und diskriminierende Darstellungen, die rassistische und andere Klischees reproduzieren, keine Seltenheit.
- 15 Castro-Gómez, Santiago (2005): Aufklärung als kolonialer Diskurs. Humanwissenschaften und kreolische Kultur in Neu Granada, publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/2152 (Zugriff: April 2021)
- 16 Mehr zum Begriff ‚Rasse‘ und wie er in aktuellen Debatten problematisiert wird, im Kapitel „Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Haltung“
- 17 Wer mehr über das Denken von Kant und Hegel wissen möchte, wird hier fündig: Kant, Immanuel (1983): Werke. In zehn Bänden – Band VI. Sonderausgabe. Darmstadt. Oder Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1980): Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. Die Vernunft in der Weltgeschichte. Hamburg
- 18 Die Anton Wilhelm Amo Erbschaft ist ein Projekt verschiedener Initiativen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, an Amo und sein Wirken zu erinnern. Unter anderem sind Materialien für den Unterricht und Lehrkräftefortbildungen geplant, www.antonwilhelmamoerbschaft.org (Zugriff: April 2021)

WIE DIE GESCHICHTE MIT ZWEITENS BEGINNT

Nehmen Sie ein Blatt zur Hand und schreiben Sie Gedanken zu folgenden Fragen auf: Was kommt Ihnen als erstes in den Sinn, wenn Sie an die historische Rolle Europas in der Welt denken?

Was haben Sie selbst in der Schule dazu gelernt?

Ist Europa für Sie ...

... Vorreiter mit Blick auf Demokratie, Kultur und Entwicklung?

... Motor der Entwicklung?

... Zentrum von Hochkulturen?

... Wiege der Demokratie?

... Ort der Erfindungen von Bedeutung für die Menschheitsgeschichte?

... Ort der Aufklärung und der Menschenrechte?

Die genannten Vorstellungen prägen das in Wissenschaft, Politik, Geschichtsschreibung und auch im Alltag vermittelte Selbstbild Europas. In diesem positiven Selbstbild fehlen zahlreiche Aspekte, häufig genug handelt es sich dabei um die Kehrseiten oder Kosten der erwähnten positiven Ereignisse und Entwicklungen. Die Aufwertung des eigenen Selbstbildes wird durch die Herabwürdigung ganzer Menschengruppen gerechtfertigt und richtet damit großen Schaden an. Eurozentrismus hat globale Ungleichheitsstrukturen und Machtverhältnisse mitbedingt und ermöglicht auch heute noch ihr Fortbestehen. Deshalb laden wir Sie ein, Lehrinhalte ebenso wie Ihre Haltung als Lehrer:in und Wissensvermittler:in in Bezug auf Eurozentrismus kritisch zu analysieren. Dies ist ein wichtiger Baustein dafür, Globales Lernen systematisch als pädagogischen Ansatz innerhalb und außerhalb von Schule zu entwickeln.

Eurozentrismus können wir als ein System von Normen und Werten verstehen, die zum Maßstab für die Wahrnehmung der Welt im Allgemeinen geworden sind. Dabei geht es noch nicht einmal um Europa in seiner Gesamtheit, sondern vielmehr um ein westeuropäisches Projekt, dessen Ursprung in der Aufklärung liegt.¹



Meine² Eltern kommen aus Rumänien, sogenannte Siebenbürger-Sachsen, also Rumänen-Deutsche. Während des Kommunismus war es der größte Wunsch meiner gesamten Familie, nach Deutschland zu kommen. Viele Menschen in meinem Umfeld, meine Großeltern, Eltern, Onkel, Tanten, alle wollten raus und in den ‚freien Westen‘. Der ‚Westen‘ war nicht nur die Verkörperung des freien Marktes, sondern auch untrennbar mit Vorstellungen von Entwicklung, Demokratie und Fortschritt verbunden. Diese Vorstellungen sind Teil der westeuropäischen Selbstbeschreibung, die nicht von einem eurozentrischen Blick auf die Welt zu trennen ist. Und diese Erzählungen wurden auch außerhalb des westlichen Europas internalisiert, auch meine Familie hat sich davon einnehmen lassen. Im ‚freien Westen‘ angekommen, waren die Erfahrungen meiner Eltern dann in so manchen Bereichen ernüchternd, obwohl sie aufgrund der deutschen Abstammung sicherlich viele Vorteile gegenüber Menschen aus anderen Ländern hatten. Die Selbstbeschreibung des ‚Westens‘ formt Realitäten und lässt nicht alle an ihren Versprechen gleichermaßen teilhaben. Die Werte, die mit ihr einhergehen, Grundrechte, gesellschaftliche Teilhabe, Zugänge, freie Bewegung, Selbstbestimmung – sie gelten nicht für alle: Viele Menschen, die geflüchtet sind und hier ankommen, erfahren dies auch heute noch.

Welche Folgen die Wahrnehmung der Welt durch die Brille des Eurozentrismus haben kann, verdeutlicht der palästinensische Schriftsteller und Dichter Mourid Barghouti:

„Beginne deine Geschichte mit ‚Zweitens‘ und die Welt wird auf den Kopf gestellt. Beginne deine Geschichte mit ‚Zweitens‘ und die Pfeile der Native Americans sind das ursprüngliche Verbrechen und die Gewehre der *weißen* Männer werden zu Opfern. Es reicht, deine Geschichte mit ‚Zweitens‘ zu beginnen und die Wut des Schwarzen Mannes gegen die *Weißen* erscheint barbarisch. Beginne deine Geschichte mit ‚Zweitens‘ und Gandhi wird verantwortlich für die Tragödien der Briten.“ *Mourid Barghouti*³

Barghouti macht deutlich, dass es einen Unterschied macht, wo wir ansetzen, um historische Zusammenhänge zu beschreiben. Abhängig davon, welche Verbindungen wir herstellen und welche nicht, erscheint uns die Geschichte sehr unterschiedlich. Damit hängt auch die Frage zusammen, wer die Geschichte erzählt. Macht spielt dabei eine entscheidende Rolle: Wer hat die Macht, Geschichte zu schreiben, die gültige Erzählung zu definieren, und wessen Perspektiven fließen in die offizielle, dominante Geschichtsschreibung überhaupt ein? Gerade mit Blick auf den Kolonialismus hat Europa die Geschichtsschreibung meistens mit Zweitens begonnen und globale Geschichte aus einer *weißen* Perspektive erzählt. Die Lebensrealitäten und Perspektiven von Menschen in der außereuropäischen Welt bleiben unbeachtet. Damit wurden und werden die gewaltvollen kolonialen Bedingungen und ihre bis heute anhaltenden

Auswirkungen ausgeklammert. In Deutschland zum Beispiel weigerten sich viele Politiker:innen bis vor Kurzem, den Völkermord an den Herero und Nama, verübt durch deutsche Kolonialtruppen zwischen 1904 und 1908, als solchen zu benennen. Erst im Mai 2021 erkennt Deutschland den Genozid offiziell an und kündigt ein Rahmenabkommen zur Aussöhnung an, das mit einer Entschädigungszahlung verbunden sein soll. Das Abkommen wird jedoch von zahlreichen Vertreter:innen der Herero und Nama kritisiert.⁴

Europas machtvolle Stellung in der Welt spiegelt sich in den Inhalten und Perspektiven der Geschichtsschreibung wider und wird dadurch gleichzeitig auch mit hervorgebracht und gefestigt. Eine eurozentrische Sichtweise auf Geschichte ist eng verknüpft mit dem Ausschluss von Perspektiven und Erfahrungen. Barghouti bezieht sich in dem Zitat auf eine Geschichtsschreibung, in der nicht die Ausbeutung und Vernichtung der Native Americans an erster Stelle geschildert werden. Stattdessen werden beispielsweise Bilder aus Western-Filmen gezeigt: *Weiß*e Siedler:innen werden überfallen und erscheinen als Opfer. Die ursprüngliche Landnahme der Kolonisator:innen, ihre gezielte Zerstörung der Sozialgefüge, das Aufzwingen des individuellen Eigentumsbegriffs und die gezielte Entmenschlichung und Ausrottung der indigenen Bevölkerung Nordamerikas bleiben dadurch unerzählt.

Geschichte aus einer eurozentrischen Perspektive geht demnach immer auch mit der Auslassung und Ent-Nennung⁵ von Erfahrungen und Gegebenheiten einher. Eine kritische Geschichtsschreibung würde auch die vielfältigen Kulturen und die Geschichte der Native Americans vor der Kolonialisierung in den Blick rücken. Ihr Widerstand gegen die Kolonialisierung, der Kampf gegen Ausbeutung, Verlust und Vernichtung würden einen angemessenen Platz darin erhalten und den Blick auf die damaligen Geschehnisse bis hin zur aktuellen Situation der indigenen Bevölkerung in Nordamerika nachhaltig verändern.

Berichte, in denen die derzeitige Lage der Native Americans problematisiert wird, seien es ökonomische Probleme, Alkoholabhängigkeiten oder mangelnde Schulbildung, sind Ihnen vermutlich bekannt. Sie wiederholen Stereotype und stigmatisieren die indigene Bevölkerung, benennen aber nicht die Gewalt und politischen Maßnahmen in den USA, die sie in Reservate zwingen; sie benennen auch nicht die Assimilationsmaßnahmen in den 1950er-Jahren, die Native Americans von ihrem Land in die Städte drängten, um produktiv für die US-amerikanische Gesellschaft zu sein, wodurch Kinder gewaltsam ihren Eltern entrissen und zu *weißen* Familien gegeben wurden. Die Auswirkungen all dieser Maßnahmen sind heute noch spürbar. Der Fotograf und Schriftsteller Joe Whittle, dessen Vater Caddo/Delaware Native American war, greift diese Erfahrungen in einem Beitrag für den Guardian auf. Er beschreibt die komplexe Situation vieler Native Americans heute und kommt ihren kolonialen Bedingungen auf die Spur.⁶ Whittle beschreibt die Probleme, aber auch die Kraft und den Widerstand vieler Native Americans.



Achtung, Fallstrick!

Beim Blick in die Welt und auf globale Zusammenhänge darf es nicht um die Viktimisierung von Menschen im Globalen Süden gehen. Whittles Perspektive auf Probleme und Widerstand kann uns vor diesem Fallstrick des Globalen Lernens bewahren. Er stellt – als Teil der Community, über die er berichtet, – die Menschen so dar, wie sie sind: handelnde Subjekte und keine passiven Opfer ihrer Geschichte und der aktuellen Verhältnisse.

Stereotypisierende Bilder von Armut, fehlender Bildung und ökonomischen Problemen im Globalen Süden sind hinlänglich bekannt.⁷ Sie verhindern eine nachhaltige Veränderung in der Wahrnehmung. Mit ihrer Wiederholung erleben wir die Fortsetzung einer eurozentrischen Erzählung über die dort lebenden Menschen mit ihren jeweiligen, sich sehr unterscheidenden Lebensrealitäten und -bedingungen und Herausforderungen.

Die Perspektive von Native Americans in den Englisch- oder Geschichtsunterricht miteinzubeziehen, ist eine gute Möglichkeit, Geschichtsschreibung kritisch zu beleuchten und eurozentrische Perspektiven zu durchbrechen.

Ein aktuelles Beispiel des Widerstands sind die jahrelangen Proteste der Sioux gegen den Bau einer Öl-Pipeline in North Dakota: ihr Kampf für die Erhaltung natürlicher Ressourcen, ein ökologisches Gleichgewicht und den Respekt vor der Geschichte der Sioux und ihrem Land. Die Autorin Ruth Hopkins, selbst Dakota/Lakota Sioux, verweist darauf, dass dieser Widerstand nicht neu ist, sondern Teil der Geschichte der Sioux, ebenso wie die Organisation des Protest-Camps: „Wenn Sie nicht viel über Native Americans wissen, würden Sie nicht verstehen, dass dies ganz selbstverständlich für uns ist“, sagt Hopkins. „Wenn wir Zeremonien haben, machen wir Camps wie diese. Das ist etwas, von dem wir schon immer wussten, wie wir es machen, das geht bis in die vorkoloniale Zeit zurück.“⁸ Solche widerständigen Praxen waren und sind ständige Begleiter der Native Americans, um sich der Ausbeutung, Auslöschung, der Verwehrung von Rechten und der Unterdrückung zu widersetzen.

Im Globalen Lernen werden die Lösungsansätze für Probleme oftmals im Globalen Norden gesucht. Ein veränderter Blickwinkel und der Wille, die Geschichte nicht mit Zweitens zu beginnen, kann neue Perspektiven eröffnen. Sie können Anhaltspunkte für Schüler:innen geben, mit einem bewussten Blick die Richtung zu ändern, um sich einem Lernen auf Augenhöhe anzunähern – ein Ziel des Globalen Lernens.

Im Globalen Lernen spielen natürliche Ressourcen und ökologische Fragestellungen eine wichtige Rolle, insbesondere durch die Probleme, die durch ein westliches Entwicklungsmodell und damit zusammenhängende Vorstellungen von Modernisierung verursacht wurden. Zahlreiche Organisationen kämpfen dagegen – auch inspiriert und in Zusammenarbeit mit indigenen Bewegungen wie jenen in North Dakota. Diese Widerstandsgeschichte in den Vordergrund zu stellen, bedeutet, einen Perspektivwechsel⁹ anzustreben, historische Verknüpfungen ‚neu‘ zu denken und eurozentrisches Denken aufzubrechen.



Die Aufklärung und ihr Erbe: Zwei Revolutionen im Blick

Die Aufklärung ist für Europa ein historischer Moment, der für die Loslösung aus archaischen gesellschaftlichen Strukturen steht. Der englische Begriff ‚enlightenment‘ verdeutlicht die damit einhergehenden Vorstellungen sehr bildlich: Das Licht der Vernunft erhellte nun endlich Europa. Erinnern Sie sich, was Sie in der Schule hierzu gelernt haben? Was lernen Ihre Schüler:innen heute? Im Kapitel zu Kolonialismus finden Sie zur Aufklärung eine ausführliche Schilderung. Spannenderweise greift die Autorin eine ähnliche Erinnerung an ihre Schulzeit auf wie ich.¹⁰ Ich erinnere mich, wie beeindruckt ich von den Leistungen und Errungenschaften der Aufklärung war: Gleichheit, Gerechtigkeit, Brüderlichkeit, die Bedeutung der Vernunft, die Menschenwürde, Fortschritt. Aber für wen galten diese Vorstellungen und für wen gelten sie immer noch?



Achtung, Fallstrick!

Ein Fallstrick mit Blick auf die Aufklärung besteht darin, nicht ihre Gleichzeitigkeit mit kolonialen Verstrickungen, Ausbeutung und Vernichtung zu thematisieren. Geschichte wird erst aufschlussreich, wenn historische Widersprüchlichkeiten dargestellt und miteinander in Bezug gesetzt werden. Die Geschichten von Akteur:innen des Widerstands in kolonisierten Regionen der Welt zeigen diese Widersprüchlichkeit auf: Sie forderten Menschenwürde und Gleichheit für *weiße* Männer, traten dieselben Werte aber in den Kolonien gegenüber Schwarzen Menschen mit Füßen.

Ein herausragendes Beispiel der Ent-Nennung durch eine eurozentrische Geschichtsschreibung ist die Revolution in Haiti 1790. Die Insel Saint Domingue (heute: Haiti) war Frankreichs gewinnträchtigste Kolonie: 90 Prozent der Bevölkerung bestand aus Schwarzen Versklavten, die unter unbeschreiblichen gewaltvollen Bedingungen auf Zuckerrohrplantagen für den Reichtum Frankreichs ausgebeutet wurden. Die Schwarzen Haitianer:innen erhoben sich, und kämpften für ein Ende der Versklavung und widersetzten sich der Kolonialmacht Frankreich.

Diese Ereignisse lagen außerhalb der Vorstellungswelt der Kolonialmächte. In ihrer Logik war die Möglichkeit der Revolution und Selbstbestimmung des kolonisierten Haitis von vornherein ausgeschlossen. „Die Meinung, dass versklavte Afrikaner und ihre Nachfahren sich Freiheit überhaupt nicht vorstellen, geschweige denn Strategien zu ihrer Eroberung und Verteidigung entwickeln könnten, beruht weniger auf empirischer Erfahrung als auf einer Ontologie, einer stillschweigend vorgesetzten Anordnung der Welt und ihrer Bewohner.“¹¹ Das heißt, dass die Werte der parallel stattfindenden Französischen Revolution nicht nur nicht für die Menschen in den Kolonien galten, es wurde angenommen, dass sie gar nicht erst fähig gewesen wären, diese für sich zu beanspruchen.

Der Mensch, für den die Werte der Französischen Revolution galten, war *weiß* und männlich. Seine Aufwertung brauchte die Abwertung Schwarzer Menschen, ihre Deprivilegierung bedingte seine Privilegien. Dieses rassistisch geprägte Menschenbild ist maßgeblicher Teil der Aufklärung.

Die Verfassung von Haiti von 1801 widersetzt sich diesem Rassismus explizit:

„Art. 3. Es können keine Sklaven auf diesem Territorium existieren, Gefügsamkeit ist hiermit für immer abgeschafft. Alle Menschen sind frei geboren, leben und sterben in Freiheit.

Art. 4. Alle Menschen, ungeachtet ihrer Farbe, sind für alle Berufe zugelassen.

Art. 5. Es gibt keine Unterschiede, außer der Tugend und Talent, oder andere Hoheitsrechte, die vom Gesetz her in öffentlicher Funktion ausgeführt werden. Diese Gesetze sind für alle gleich, ob als Bestrafung oder als Schutz.“

1801, Toussaint Louverture¹²

Toussaint Louverture war ein ehemals versklavter Haitianer und führte den Widerstand an. Den Verfassungstext fügte er einem Brief an Napoleon bei.



Der haitianische Verfassungstext ist damit die tatsächliche Umsetzung der Werte Gleichheit und Gerechtigkeit für *alle* Menschen. Die Französische Revolution hatte dies zwar proklamiert, aber gleichzeitig den kolonialen Kampf fortgesetzt und den Haitianer:innen die gleichen Rechte verwehrt. Diesem Handeln liegt die rassistische Logik vieler Wissenschaftler und Philosophen wie Immanuel Kant und Friedrich Hegel zugrunde.¹³

Wenn ich heute mit Schüler:innen während Projekttagen arbeite, erlebe ich immer wieder, dass ihnen die Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit der Französischen Revolution und der Haitianischen Revolution nicht bewusst sind. Sie lernen in der Schule nicht, dass der Unabhängigkeitskrieg der versklavten Haitianer:innen dazu führte, dass 1794 die Versklavung abgeschafft wurde und Haiti 1804 schließlich der erste unabhängige Staat in Lateinamerika war, in dem die Werte der Aufklärung für *alle* Menschen gelten sollten. Sie lernen nicht, dass dies für das Frankreich und Europa der Aufklärung undenkbar und nicht akzeptabel war. Weshalb lehren wir bei der Vermittlung der Französischen Revolution nicht beides: dass einerseits Gleichheit und Gerechtigkeit prägende Werte der Französischen Revolution waren, diese aber nicht für alle gleichermaßen galten? Ein Grund dafür ist, dass die gesellschaftliche Haltung der Aufklärung auch für die wissenschaftliche und historische Wahrnehmung prägend war und weiterhin ist. Die Geschichtsschreibung war ebenso von Eurozentrismus geprägt wie die politische Praxis.¹⁴ Ein paradoxes Resultat ist, dass zeitgleich Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit innerhalb Europas propagiert wurden und versucht wurde, in Haiti ähnliche Forderungen blutig von den Verfechtern der Freiheitsrechte niederzuschlagen. Die Erinnerung an die vielleicht radikalste Revolution im „Zeitalter der Revolutionen“ ist in Europa kaum vorhanden. Sie stellt die Vorstellung, dass fundamentale Freiheitsrechte ein Produkt europäischen Denkens sind, grundsätzlich infrage und passt somit nicht in eine eurozentrische Geschichtsschreibung.

Die verknüpfende Betrachtung der Haitianischen Revolution und der Französischen Revolution ermöglicht es nachzuvollziehen, wie das rassistische und eurozentrische Verständnis von Gesellschaft sowohl in der Vermittlung von Geschichte als auch real in den Bildern und Wahrnehmungen von Menschen wirken. Durch diese Verknüpfung entsteht darüber hinaus die Möglichkeit, den Schüler:innen Vorbilder und Errungenschaften außerhalb Europas nahezubringen: wie die Haitianer:innen, die für ihre Unabhängigkeit kämpften, Menschenrechte einforderten und umsetzten. Dabei werden die Verdienste der europäischen Aufklärung nicht negiert, sie werden allerdings kritisch beleuchtet und erhalten so einen adäquateren Platz in der Geschichtsschreibung.

Wenn wir die heutige Situation in Haiti verstehen wollen, müssen wir also die Geschichte mit Erstens beginnen. Denn was bedeutete die Revolution in Haiti für den Globalen Norden?¹⁵ Für viele europäische Staaten sowie die USA beruhte ihr Wohlstand zu einem beträchtlichen Teil auf der Plantagenwirtschaft und dem Prinzip der

Versklavung. Die Befürchtung, dass die Revolution auf ihre Nationen übergreifen und von ihnen versklavte Menschen es den Haitianer:innen gleichtun könnten, führte dazu, dass ein Zusammenschluss von europäischen Staaten und den USA Haiti boykottierte. Nicht nur wurde Haiti außenpolitisch isoliert, der neue Staat musste auch riesige Entschädigungszahlungen an die ehemaligen Sklavenbesitzer:innen zahlen: Frankreich verlangte als Gegenleistung für die Anerkennung Haitis als unabhängigen Staat 1825 eine Entschädigungssumme von 150 Millionen Francs. Die Summe wurde später auf 90 Millionen Francs herabgesetzt. Erst 1947 konnte Haiti diesen Betrag mithilfe von Krediten endgültig abbezahlen. Die hohe Staatsverschuldung direkt nach der Unabhängigkeit wird vielfach als der Beginn der wirtschaftlichen Außenabhängigkeit Haitis gesehen. Auf der Weltkonferenz gegen Rassismus 2001 forderte Haiti dafür von Frankreich Entschädigungen.¹⁶

Wie verändert dieses Wissen um die Geschichte Haitis den Blick auf dieses Land? Welcher Perspektivenwechsel ist durch die Verknüpfung von historischen Ereignissen, die ansonsten isoliert betrachtet oder zum Teil gar nicht erzählt werden, möglich? Wie verschiebt sich die Wahrnehmung Europas als Vorreiter mit Blick auf Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit und Demokratie?

Diese Fragen können sowohl für Sie persönlich hilfreich sein als auch für Diskussionen mit Ihren Schüler:innen.

Die Vorstellung von Kinderarbeit

Was sind die ersten Gedanken, die Ihnen spontan zum Thema Kinderarbeit einfallen? Was wissen Sie über die Bedingungen arbeitender Kinder? Kennen Sie ihre Stimme und Meinung? Sicherlich sind Ihnen Bilder von arbeitenden Kindern und Kampagnen gegen Kinderarbeit und für ein gutes Kinderleben bekannt. Vielleicht sind Ihnen bei Reisen Kinder begegnet, die Süßwaren verkaufen oder Schuhe putzen. Welche Gedanken sind Ihnen dabei gekommen?

Kinderarbeit war bis in das 20. Jahrhundert weltweit verbreitet. Dies änderte sich erst langsam und insbesondere in den Ländern des Globalen Nordens. Ganz uneigennützig war das nicht: Einerseits ist die Vorstellung der Kindheit davon geprägt, die Kindheit als eigenständige Lebensphase zu betrachten und dem Lernen und Spielen Vorrang zu geben. Andererseits spielt aber auch der ökonomische Gedanke des ‚Humankapitals‘ eine wichtige Rolle, demzufolge Kinder als Potenzial für die Zukunft bzw. für die Wirtschaft eines Staates geschont werden sollten.¹⁷

Die Vorstellung, dass Kinder eine Kindheit frei von Arbeit genießen sollten, ist inzwischen wenig kontrovers. Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO)¹⁸ und UN-Kinderrechtskonvention wenden sich ebenso wie zahlreiche Nichtregierungsorganisationen gegen Kinderarbeit. Die Sichtweise, Kinderarbeit ohne weitere Diskussion zu



verbieten, ist jedoch eine eurozentrische. Sie ist verkürzt und widerspricht, global betrachtet, den Lebensrealitäten vieler Kinder. Sie verschiebt außerdem die Verantwortung ins Lokale, während die Ursachen von Armut und teilweise auch die Orte von Kinderarbeit mit den globalen Verhältnissen verwoben sind.

Studien der ILO zeigen, dass weltweit aktuell ca. 152 Millionen Kinder zwischen fünf und siebzehn Jahren gezwungen sind zu arbeiten (Stand 2017). Etwa zwei Drittel von ihnen muss mehr als 43 Stunden pro Woche arbeiten und ein Drittel geht nicht zur Schule. Anderen Kindern ermöglicht die Arbeit erst, zur Schule zu gehen. Ist Kinderarbeit verboten, werden arbeitende Kinder kriminalisiert, in die Illegalität abgedrängt und es droht ihnen unkontrollierte Ausbeutung. Zahlreiche arbeitende Kinder fordern deshalb seit Jahrzehnten, dass Kinderarbeit nicht verboten, sondern ein Rahmen geschaffen wird, der ihnen faire Arbeitsbedingungen und Arbeitsverträge ermöglicht. Kinder und Jugendliche haben sich in den letzten vierzig Jahren weltweit organisiert, beginnend in Lateinamerika mit der Organisation „Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores“ (NATs). Ihre Perspektiven als arbeitende Kinder, die Selbstbestimmung einfordern, sind zu einer wichtigen sozialen Kraft geworden. Sie sind bis heute aktiv und haben inzwischen weltweit Kinder und Jugendliche zusammengebracht, um für ihre Rechte einzutreten.

Trotz der Forderungen von Organisationen wie NATs gibt es weiterhin unwürdige Arbeitsbedingungen für Kinder: Sie erleiden Ausbeutung und arbeiten teils in gefährlichen Kontexten, mitunter auch für Produkte, die im Globalen Norden konsumiert werden. Die ILO trifft die Unterscheidung zwischen ‚Child Work‘ und ‚Child Labour‘: „Unter ‚Child Work‘, die aus der Sicht der ILO als tolerabel gilt, werden Tätigkeiten verstanden, die Kinder in der eigenen Familie und in geringem Umfang ausüben und die für den Lebensunterhalt unerheblich sind.“ ‚Child Labour‘ umfasst Tätigkeiten, die eine Gefahr für die „Gesundheit, Sicherheit und moralische Entwicklung von Kindern“ darstellen sowie „den Handel mit Kindern, ihre Rekrutierung als Kämpfer in bewaffneten Konflikten und ihren Missbrauch für Prostitution, pornografische Darstellungen oder den Drogenhandel“.¹⁹

Ziel muss sein, Kindern eine Kindheit frei von Arbeit zu ermöglichen. Solange globale Ungleichheitsstrukturen jedoch wirkungsmächtig sind und es Kinder gibt, die arbeiten müssen, sollte anerkannt werden, dass ihre Forderungen berechtigt sind und sie für sich selbst sprechen können. Es gibt empowernde Stimmen von Kindern, die ihr Leben durch Kinderarbeit selbst bestimmen und die uns eine Sichtweise eröffnen, die mit bestimmten eurozentrischen Vorstellungen einer ‚guten‘ Kindheit brechen.

Wenn wir uns mit globalen Fragen auseinandersetzen, ist es hilfreich, die folgenden immer mitzudenken:

Was hat zu der jeweiligen sozioökonomischen Lage in dem Land geführt?

Welche globalen Ungleichheitsstrukturen spielen heute noch eine Rolle?

Inwiefern hängen sie mit kolonialen Kontinuitäten zusammen?

Welches Wissen fehlt uns zur informierten Einschätzung der Situation?

Welche Stimmen hören wir? Und welche nicht?

Anhand welcher Normen und Werte werden diese gemessen?

Die Situation im Globalen Süden ist komplexer, als uns das eine eurozentrische Erzählweise glauben lässt. In der europäischen Betrachtung werden Voraussetzungen, Vorgeschichten und Verbindungen nicht adäquat berücksichtigt. So sind die Bedingungen, weshalb Kinder arbeiten müssen, nicht losgelöst von Kolonialismus und Ausbeutung, der Fortsetzung von globalen Ungleichheitsstrukturen und Machtverhältnissen zu denken.

Eine gute Möglichkeit, eine Diskussion zu Kinderarbeit und unterschiedlichen Perspektiven hierauf zu eröffnen, ermöglicht ein Videoclip von NATs, in dem Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern ihren Standpunkt darlegen:

www.youtube.com/watch?v=icnoIhXIAIQ&ab_channel=ArnoSchumann

Möglichkeit, eine allgemeine Diskussion anzuregen:

Fragen Sie nach Gedanken Ihrer Schüler:innen: Was überzeugt sie? Was ist neu für sie? Was ist bemerkenswert? Was ist irritierend?

Fishbowl-Methode:

→ Ziel und Intention: Mit dieser Übung können Sie Ihren Schüler:innen unterschiedliche Sichtweisen ermöglichen. Wichtig ist es dabei, den Schüler:innen die Widersprüchlichkeit und Komplexität von Kinderarbeit zu verdeutlichen.

→ Ablauf: Teilen Sie die Klasse in zwei unterschiedlich große Gruppen auf und üben Sie mit ihnen den Wechsel zwischen Zuhören und Sich-Artikulieren: eine kleinere, aktive Gruppe bildet einen Innenkreis (die ‚Fische‘) und eine größere, beobachtende Gruppe einen Außenkreis (die Beobachter:innen/Zuhörer:innen).

- Ein Stuhlkreis wird in der Mitte des Raums (Innenkreis) und ein größerer außen (Außenkreis) aufgestellt.
- Im Innenkreis erörtern/diskutieren die Teilnehmer:innen das Thema (hier: Kinderarbeit).



- Im Außenkreis befinden sich die Zuhörer:innen.
- Mindestens ein Stuhl im Innenkreis bleibt leer („offene Fishbowl“). Hierauf kann sich ein:e Schüler:in aus dem Außenkreis setzen, wenn er:sie sich in die Diskussion einbringen möchte.
- Hat ein:e Schüler:in seine:ihre Impulse/Interessen geäußert, kehrt er:sie in den Außenkreis zurück, sodass weitere Schüler:innen die Möglichkeit haben, sich in der Fishbowl einzubringen.
- Im Anschluss können die Beobachter:innen/Zuhörer:innen ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen äußern.

Zum Abschluss

Eine eurozentrische Erzählweise von Geschichte verhindert eine Vielfalt von Perspektiven und ein Verständnis verschiedener, komplexer Lebensrealitäten. Die Komplexität und Verwobenheit von Geschichte in den Vordergrund zu stellen, bedeutet dagegen, mehr und unterschiedlich positionierte Stimmen zu hören und die Perspektiven auf historische und aktuelle Ereignisse zu erweitern. Anhand von historischen Ereignissen wie der Französischen und der Haitianischen Revolution wurde diese Verwobenheit exemplarisch deutlich. Durch solche Beispiele können wir globale Ungleichheitsstrukturen neu verstehen.

Die Ungleichheitsstrukturen, die Kinderarbeit oder die heutige Situation vieler Native Americans hervorgebracht haben, müssen historisch kontextualisiert werden. Das heißt auch, die kolonialen Bedingungen zu benennen. Das Selbstverständnis von Europa als Vorreiter von Entwicklung, Demokratie, Fortschritt, Kultur und Errungenschaften infrage zu stellen, birgt die Chance, Projekte im Globalen Lernen oder im Geschichtsunterricht so zu gestalten, dass Diversität, Perspektivenvielfalt und Chancen des globalen Denkens ermöglicht werden.

Weiterführende Ressourcen

- Pädagogisches Zentrum Aachen (2017): Schwarzes Europa: Legenden, die uns verborgen blieben. Aachen
- RAA Brandenburg (Hg.) (2018): Globale Geschichten – verflochtene Geschichten. Bildungsbausteine für Globales (Geschichts-)Lernen. www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Dokumente_2019/Geschichtsmaterial_RAA-GG-3Module-i.pdf (in Deutsch und in Englisch)



Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Mehr dazu im Kapitel „Leerstellen in der Erinnerung – Kolonialismus wirkt bis heute nach“
- 2 Cornelia Schneider
- 3 Eigene Übersetzung. Original: „Start your story with ‚Secondly‘, and the world will be turned upside-down. Start your story with ‚Secondly‘, and the arrows of the Native Americans are the original criminals and the guns of the white men are entirely the victims. 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.“ Barghouti, Mourid (2000): I saw Ramallah. Kairo/New York, S. 178
- 4 Kritisiert wird dabei vor allem, dass die namibische und deutsche Regierung unter Ausschluss der betroffenen Menschen und deren Vertretungsorganisationen verhandeln. Auch der Vertragstext und die Höhe der geplanten Entschädigungszahlungen sind umstritten.
- 5 Gemeint ist mit diesem Begriff das Nicht-Benennen und damit Unsichtbarmachen von Erfahrungen und Gegebenheiten.
- 6 Whittle, Joe (2017): Most Native Americans live in cities, not reservations. Here are their stories. In: The Guardian, 4.9.2017, www.theguardian.com/us-news/2017/sep/04/native-americans-stories-california (Zugriff: April 2021)
- 7 Mehr zu stereotypisierenden Bildern im Kapitel „Bilder in Kopf und Schule“
- 8 Text im Original (eigene Übersetzung): „If you don't know very much about Native American people, you wouldn't understand that this is something that's kind of natural to us“, said Hopkins, who is enrolled in the Sisseton Wahpeton Oyate Nation and was born on the Standing Rock Reservation. ‚When we have ceremonies, we do camps like this. It's something that we've always known how to do, going back to pre-colonial times.‘ Hopkins zit. nach Donnella, Leah (2016): The Standing Rock Resistance Is Unprecedented (It's Also Centuries Old), NPR, www.npr.org/sections/codeswitch/2016/11/22/502068751/the-standing-rock-resistance-is-unprecedented-it-s-also-centuries-old?t=1606762097851 (Zugriff: April 2021)
- 9 Mehr dazu im Kapitel „Die Welt auf den Kopf gestellt – Perspektive wechseln!“
- 10 Cornelia Schneider
- 11 Trouillot, Michel-Rolph (2002): Udenkbare Geschichte. Zur Bagatellisierung der haitischen Revolution. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M./New York, S. 84
- 12 Glocal e. V. (2018): connecting the dots. www.connecting-the-dots.org (Zugriff: April 2021)
- 13 Mehr dazu im Kapitel „Leerstellen in der Erinnerung – Kolonialismus wirkt bis heute nach“
- 14 Trouillot (2002), S. 102
- 15 Dieser Clip erzählt in Kürze die Geschichte Haitis (auf Englisch): Haitian Revolutions: Crash Course World History #30: www.youtube.com/watch?v=5A_o-nU5s2U&ab_channel=CrashCourse (Zugriff: April 2021)
- 16 Ein interessanter Artikel mit Bildern, die für den Unterricht verwendet werden können, findet sich bei Amjahid, Mohamed (2020): Ups, vergessen. fluter, www.fluter.de/haitianische-revolution-postkoloniale-geschichte (Zugriff: April 2021)
- 17 Hungerland, Beatrice (2012): Hauptsache keine Kinderarbeit? Zuschreibungen und Selbstbilder arbeitender Kinder. In BER (Hg.): Wer anderen einen Brunnen gräbt. Berlin, S. 49
- 18 Die ILO richtet sich in zwei Konventionen gegen Kinderarbeit: Mit der Konvention 138 wird jegliche Arbeit unter einem bestimmten Mindestalter untersagt und die Konvention 182 verpflichtet die Vertragsstaaten, die „schlimmsten Formen von Kinderarbeit“ sofort zu unterbinden.
- 19 Liebel, Manfred (2010): Ein Recht auf Arbeit. In: Welt-Sichten: Vom klein sein und groß werden. Berlin, Ausgabe 6/2010, auch online verfügbar, www.welt-sichten.org/artikel/2937

ZUR NOTWENDIGKEIT EINER RASSISMUSKRITISCHEN HALTUNG

Themen, wie Globalisierung, Klimawandel, Postkolonialismus und insbesondere Rassismus, gewinnen im Bereich des Globalen Lernens und im Schulalltag zunehmend an Bedeutung. Viele Schulen, Lehrkräfte und Pädagog:innen zeigen Interesse, dieses Thema in ihre Alltagspraxis zu integrieren. Obwohl Rassismus in allen Bereichen der deutschen Gesellschaft wirkt, ist es nicht leicht, darüber zu sprechen, auch nicht in der Schulpraxis. Keine:r möchte rassistisch sein, und viele Menschen scheuen sich vor dem Begriff und vor der Auseinandersetzung. Dieses Kapitel soll Sie bei Ihrer Beschäftigung mit Rassismus in Ihrer pädagogischen Praxis unterstützen. Ich¹ möchte Sie einladen, Rassismus und andere Diskriminierungsformen sowohl emotional als auch kognitiv zu reflektieren. Das umfasst ein Überdenken der Inhalte und Methoden, mit denen Sie Ihren Unterricht gestalten können. Obwohl ich im Folgenden vor allem auf Rassismus eingehe, möchte ich betonen, dass es darüber hinaus weitere Diskriminierungsformen und Machtstrukturen wie Klassismus oder Ableismus gibt, die mitgedacht werden sollten. Sie sind oftmals miteinander verbunden.² Die Geschichte und die Dinge, über die ich in diesem Kapitel schreibe, kommen aus meiner Praxis als Bildungsreferentin. Ich hoffe, Sie auf eine Reise zu einer rassismuskritischen Haltung mitnehmen zu können, damit Sie neue Perspektiven kennenlernen.

Los geht's: Von Alltagsrassismus und Machtverhältnissen

In welchen Situationen haben Sie schon einmal Alltagsrassismus beobachtet oder als BiPoC erfahren?

Wann beobachten Sie bei sich, dass Sie auf Vorurteile zurückgreifen?

Sehen Sie sich in Bezug auf Rassismus in einer machtvollen oder in einer marginalisierten Position?

Wie rassismuskritisch ist Ihr Sprachgebrauch?



Diese Fragen sind herausfordernd. Sie können die Erinnerung an eigene verletzendes Erfahrungen mobilisieren – oder triggern, wie dies im Kontext von Diskriminierung oft genannt wird. Sie können unangenehm sein, weil sie uns an unser eigenes, andere Menschen verletzendes Verhalten erinnern. Und sie sind kompliziert, weil sie darauf verweisen, dass wir selbst Teil ungleicher, gewaltvoller gesellschaftlicher Verhältnisse sind. Die Schwarze Dichterin, Schriftstellerin und Bürgerrechtlerin Audre Lorde zeigt auf, wie wichtig es dennoch – oder gerade deshalb – ist, über diese Dinge zu reden. Sie schreibt: „Immer wieder gelange ich zu der Einsicht, dass ich das, was mir am wichtigsten ist, aussprechen, in Worte fassen und mitteilen muss, selbst auf die Gefahr hin, dass es beschädigt oder missverstanden wird.“³ Und genau dies möchte ich hier tun.

Hinweis für Sie als *weiße* Lehrer:innen

Das Aussprechen rassistischer Begriffe ist immer problematisch. Rassismus wirkt in und durch Sprache. Sprache ist Handeln und mit Sprache kann man Gewalt ausüben. So auch durch bestimmte Worte, die wir benutzen und die eine diskriminierende Konnotation haben. Ein diskriminierungskritischer Umgang im Unterricht fängt bei der Sprache an. Achten Sie auf Ihre Sprache und vermeiden Sie rassistische Begriffe. Jede, auch jede eher beiläufige und gedankenlose Verwendung von rassistischen Begriffen erinnert uns daran, dass wir in einer rassistischen Gesellschaft leben. Das Zitat von Audre Lorde verweist darauf, dass es einen Unterschied macht, aus welcher Position wir sprechen: Als *weiße* Lehrkraft besteht ein verantwortlicher Umgang darin, rassistische Begriffe zu vermeiden. BIPOC-Pädagog:innen mögen sich aus oben genannten Gründen entscheiden, solche Begriffe zu wiederholen.

Triggerwarnung!⁴

Das Ziel dieses Kapitels ist es, zu einer rassismuskritischen Perspektive zu ermutigen. Ich möchte aber hier betonen, dass an der einen oder anderen Stelle rassistische Szenen wiedergegeben und die darin verwendete rassistische Sprache reproduziert wird. Dies soll in diesem Kontext dazu dienen, die Funktionsweise von Rassismus zu verdeutlichen.

Rassismus sichtbar machen!

An einem warmen, sonnigen Tag stiegen ich und mein Kind in den ICE von Wien nach Leipzig ein. Es war im Sommer 2020, der Zug war voll. Wir versuchten, unseren reservierten Platz einzunehmen. Eine Person saß bereits auf unserem Platz. Mein Kind sagte höflich: „Entschuldigung, wir haben den Platz reserviert.“ Die Frau sagte entschlossen zu uns: „Setzen Sie sich doch dahin.“ und zeigte auf Plätze in der anderen Reihe. Ich sagte höflich zu ihr: „Nein, wir hätten gerne unseren Platz.“ Das wollte sie offensichtlich nicht hinnehmen. Sie fing an, uns laut aufzufordern, uns woanders hinzusetzen. NEIN, sie bat uns nicht höflich. Sie forderte es! Sie fing an, zu diskutieren und zu meinem Kind laut zu reden. Mein Kind wurde blass und war verängstigt. Ich sagte: „Moment! Warum sollen wir uns woanders hinsetzen?“ Die Person hörte nicht



mehr zu. Ich wiederholte: „Ich möchte gerne auf meinem Platz sitzen.“ Die Person stand auf und sagte: „Komm, ich setze mich da hin und lass die dort sitzen, die Kanaken!“ Boom! Das saß tief! Ich war entsetzt, wütend, verletzt. Ich fühlte mich machtlos. Ich widersprach und fragte sie trotz aller Schmerzen, die ich spürte, was sie sich erlaube, mich so zu bezeichnen und uns so zu beleidigen. Es kam nichts. Nur ein Achselzucken. Ich erklärte ihr, dass das, was sie gerade gesagt hatte, nicht nur beleidigend, sondern rassistisch war. Daraufhin fing die Person an, noch mehr unangebrachte rassistische Äußerungen zu machen, die ich hier nicht wiederholen möchte. Der Wagen war voll. Obwohl viele Passagier:innen es hörten, stand keine:r auf! Keine:r sagte etwas!! Ich ging zu den Kontrolleur:innen und bat diese, mit mir zu kommen und die Situation zu klären. Der Kontrolleur hörte sich an, was die Person sagte. Die Person redete sich raus und bestritt, das Wort ‚K.‘ benutzt zu haben. Es zeigte sich, dass die Person keine Reservierung und damit keinen Anspruch auf einen Platz hatte. Ich fragte die Menschen im Raum, ob jemand ihre Aussagen gehört hätte. Wieder sagte kein Mensch etwas, keine:r stand auf und sagte etwas dazu!! Ich spürte Machtlosigkeit und fing an zu zittern. Ich sagte laut, weil ich wütend war: „Danke an alle Anwesenden, dass Sie Zivilcourage zeigen, wenn jemand rassistisch beleidigt wird. Das, was gerade passiert, darf nicht sein, keine:r darf so beleidigt werden! Und Ihr seid in der Verantwortung, etwas zu sagen.“ Wieder reagierte niemand! Alle schauten auf ihr Handy. Der Zug fuhr weiter. Mein Kind und ich blieben mit dem Gefühl zurück, dieser Situation ausgeliefert zu sein.

Fallstrick Alltagsrassismus: Was verbirgt sich dahinter?

Alltagsrassismus ist nicht immer leicht zu erkennen. Er kann sich, wie in dem oben genannten Beispiel, in Form von rassistischen, gewaltvollen Beleidigungen oder Abwertungen gegenüber Menschen zeigen, aber auch in Witzen und unbewusst geäußerten Vorurteilen. Alltagsrassismus zeigt sich in scheinbar harmlosen Fragen, wie dem typischen „Woher kommst du?“ oder auch in gut gemeinten Komplimenten, wie „Du hast aber schöne Haare, darf ich die mal anfassen?“ oder „Sie sprechen aber gut Deutsch“.

Für BIPOC stellt der Alltagsrassismus eine traumatische Reproduktion einer gewaltsamen kolonialen Vergangenheit dar. Für Menschen, die davon betroffen sind, verweist er auf die Geschichte rassistischer Unterdrückung, die im Erleben von Diskriminierung schmerzhaft in Erinnerung gerufen wird. Eine traumatische Dimension des Alltagsrassismus stellen rassistische Fremdzuschreibungen dar. Diese Worte rufen die ganze koloniale Geschichte von Ausbeutung und Degradierung hervor. Wenn *weiße* Menschen diese Worte aussprechen, stellen sie die Dichotomie von Herrschenden und Versklavten symbolisch wieder her, Kolonialismus wird als unmittelbar real erfahren.

Ein anderes Beispiel von fortgesetzten kolonialen Herrschaftsstrategien ist die Frage „Woher kommst du?“ In der Kolonialzeit wurde Deutschland als *weiß* konstruiert und normiert und jede Abweichung von dieser Norm als außerhalb der Nation stehend



definiert. Bei dieser Frage geht es meistens nicht um ein reales Interesse der fragenden Person am Gegenüber, sondern um die Reduzierung dieser Person zum Objekt. Denn Deutschsein und Schwarzsein oder Deutschsein und BIPOC-Sein werden mit dieser Frage als Gegensatz behandelt und BIPOC werden automatisch als ‚anders‘ markiert. Im Grunde genommen wird mit dieser Frage Nationalität über ‚Rasse‘ hergestellt.

Dass Alltagsrassismus dabei oft unbewusst oder unbeabsichtigt geschieht, bedeutet nicht, dass er harmlos ist, er befreit die Sprechenden deshalb nicht von ihrer Verantwortung. Es ist in etwa so, als würden Sie jemandem auf den Fuß treten. Selbst wenn Sie es nicht mit Absicht machen, empfindet die andere Person trotzdem Schmerzen. Sie sagen nicht: Das war unbewusst, also ist es nicht so schlimm. Sondern Sie entschuldigen sich und achten darauf, dass Sie der Person nicht nochmal auf den Fuß treten. Für mich ist und war die Untätigkeit meiner Mitmenschen in diesem Zugwaggon noch schlimmer als die rassistischen Worte selbst. Denn rassistische Beleidigungen sind zwar verletzend und beängstigend. Keine Unterstützung zu bekommen, ist aber demütigender und vermittelt der betroffenen Person – ob Erwachsene in der Öffentlichkeit oder Kind in der Schule – das Gefühl absoluter Hilflosigkeit. Wir möchten gerne, dass Sie als Pädagog:in oder als Individuum in dieser Gesellschaft Alltagsrassismus nicht hinnehmen, auch wenn Sie selbst nicht direkt davon betroffen sind. Schweigen, wegsehen oder nicht handeln sind nicht neutral und damit keine Antworten auf Rassismus. Erst recht nicht im Kontext des Globalen Lernens, wo eine rassistiskritische Haltung Teil des pädagogischen Grundgerüsts darstellt. Auch im Kontext der politischen Bildung allgemein sind wir als Pädagog:innen dazu verpflichtet, uns an die grundlegenden Rechte zu halten: Weder Grundgesetz noch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte erlauben Diskriminierung. Hier ist Kontroversität fehl am Platz. Wir entscheiden uns jeden Tag, bewusst oder unbewusst, mit unserem Handeln und Nichthandeln, auf welcher Seite wir stehen.

Ein Spaziergang zu Diskriminierung: Was bedeutet das eigentlich?

→ Ziel und Intention: Diese Übung lädt Sie zu einem Spaziergang ein, um dabei über das Thema Diskriminierung im Allgemeinen zu reflektieren. Die Übung folgt dem Diskriminierungsverständnis des Anti-Bias-Ansatzes⁵, der darauf verweist, dass Diskriminierungserfahrungen (leider) von uns allen gemacht werden, wenn auch in sehr unterschiedlichen Formen und Intensitäten. Für Menschen in gesellschaftlich marginalisierten Positionen sind sie ständiger Begleiter, während Menschen in privilegierten Positionen Diskriminierung nur in einzelnen Momenten ihres Lebens erfahren. Die Diskriminierung in Bezug auf Alter ist beispielsweise eine Diskriminierungsform, die wir alle erleben können, bei der wir aber im Laufe unseres Lebens mehrfach die Position wechseln. Mit dieser Übung möchten wir Sie dazu einladen, sich behutsam Ihren eigenen Erfahrungen zu nähern und darüber Ihre Empathie und Ihr Verständnis von Diskriminierung zu stärken.



Sie können diese Übung für Ihre Schüler:innen auch bei einem Ausflug im Park oder als Rundgang durch den Hof anleiten. Für Ihren eigenen Lernprozess können Sie sich eine:n Kolleg:in für den Austausch suchen.

→ Dauer: 60 Minuten

Phase 1 / Individuelle Ebene: (10 min Einzelreflexion, 30 min im 2er-Team)

- a. Haben Sie selbst einmal beobachtet, wie jemand diskriminiert wurde?
 - Was war das für eine Situation?
 - Wie ging es dieser Person damit?
- b. Überlegen Sie sich eine Situation, in der Sie selbst diskriminiert wurden, und eine Situation, in der Sie selbst jemanden diskriminiert haben.

Phase 2 / Soziale Ebene (10 min Einzelreflexion, 15 min im 2er-Team)

- a. Wann waren Sie Zeug:in von einer Diskriminierung, ohne einzugreifen?
- b. Wann waren Sie Zeug:in von einer Diskriminierung, bei der Sie eingegriffen haben?

Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Durchführung

Bei der Durchführung sollten Sie darauf achten, dass es für die Schüler:innen schwer sein kann, über eigene Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Als Pädagog:in können Sie die Fragen so formulieren, dass nicht explizit nach eigenen Diskriminierungserfahrungen gefragt wird, damit die Schüler:innen die Möglichkeit haben, distanzierter über Diskriminierung zu sprechen, wie bei Phase 1/ Frage a. Sollte es allerdings ein gutes Vertrauensverhältnis in der Klasse geben, dann können Sie alternativ die Frage wie unter b. stellen.

Unter Umständen kann es hilfreich sein, dass Sie für sich oder mit der Gruppe vorab klären, was Diskriminierung ist. Wichtig ist es insbesondere zu verdeutlichen, dass Diskriminierung aus einer machtvollen Position heraus erfolgt, während die betroffenen Personen in Bezug auf die jeweils relevante Kategorie, gesamtgesellschaftlich gesehen, marginalisiert werden und weniger Entscheidungs- und Gestaltungsmacht haben als Menschen in machtvollen Positionen.

Strukturelle Ungleichheit und Benachteiligung

Achtung, Fallstrick: Struktureller und institutioneller Rassismus

Unsere heutige Welt und mit ihr alle gesellschaftlichen Bereiche sind maßgeblich durch ungleiche Machtverhältnisse geprägt. Diese gesellschaftlichen Machtverhältnisse beziehen sich aufeinander, sind miteinander verwoben und haben unterschiedliche und vielfältige Wechselwirkungen. Diese wirken ständig und überall auf institutioneller (zum Beispiel Gesetze, Arbeitsmarkt), zwischenmenschlicher (zum Beispiel Ausgrenzung, Beleidigung auf der Straße) und ideologischer Ebene (zum Beispiel Normen, Werte, Kultur). Die Ungleichbehandlung





nicht-weißer Menschen durch weiße Menschen prägt unsere Gesellschaft schon seit Jahrhunderten.⁶

Was bedeutet es, in einer Welt, in der weiß-Sein als die selbstverständliche Norm gilt, nicht weiß zu sein?

Unsere Gesellschaft ist geprägt von Strukturen der Bevorteilung (Privilegierung) und Benachteiligung (Diskriminierung) von Menschen in Bezug auf Geschlechtsidentität und -zuschreibung, Hautfarbe oder zugeschriebene oder tatsächliche Herkunft, in Bezug auf die sexuelle Orientierung, das Alter, körperliche und geistige Fähigkeiten, den Bildungsstand und/oder Zugängen zu ökonomischen Ressourcen etc. All diese Diskriminierungen haben häufig unterschiedliche Gründe und können sich gegenseitig überlagern. Anders gesagt: In der Lebenswirklichkeit vieler Menschen ‚kreuzen‘ oder verknoten sich verschiedene Diskriminierungsformen miteinander. Genau das wird durch den Begriff Intersektionalität⁷ beschrieben.

Ob eine Person Erfahrungen mit Rassismus macht oder nicht, hängt unmittelbar mit ihrer gesellschaftlichen Positionierung und gesellschaftlichen Machtstrukturen zusammen. Im Kontext von Rassismus reden wir von strukturellem Rassismus, wenn die Benachteiligung einzelner Gruppen durch die Art und Weise, wie die Gesellschaft organisiert ist, zustande kommt. Es geht nicht um eine Interaktion zwischen zwei Menschen, sondern um Zugänge und Entscheidungsabläufe, also um Routinen, die so ausgestaltet sind, dass überdurchschnittlich stark und regelmäßig BIPOC benachteiligt werden. Ein Beispiel für strukturellen Rassismus sind die überproportional häufig stattfindenden, verdachtsunabhängigen polizeilichen Kontrollen von BIPOC-Jugendlichen, das sogenannte Racial Profiling.

Auch in Unternehmen, Schulen und anderen Organisationen spiegelt sich Rassismus wider. In diesem Kontext sprechen wir von institutionellem Rassismus. Dieser Begriff kommt aus den Schwarzen Widerstandsbewegungen und wurde von Denker:innen wie Kwame Ture und Charles V. Hamilton eingeführt.

Wenn wir als Pädagog:innen Rassismus in der Schule verstehen wollen, ist es notwendig, dass wir uns Systemfragen stellen. Das bedeutet zu reflektieren: Was sind strukturelle Rahmenbedingungen, die es erleichtern, dass rassistische Einstellungen zu rassistischen Diskriminierungen an Schulen führen? Bei den Strukturen anzusetzen, bedeutet nicht, Lehrkräfte aus der Verantwortung zu nehmen, sondern eher das Gegenteil. Wir brauchen eine Sensibilisierung hin zu einer Professionalisierung im Umgang mit Rassismus in Institutionen, insbesondere im Schulbereich.

Damit wir als Pädagog:innen diskriminierende Mechanismen in Schulen identifizieren und ihnen entgegenwirken können, müssen wir uns nicht nur im Kontext unseres täglichen Unterrichts oder eines Workshops reflektieren; sondern uns der Verwobenheit unseres Handelns und Denkens in breitere gesellschaftspolitische Kontexte bewusst

werden. Für die Praxis bedeutet das: In Institutionen, wie zum Beispiel Schule, findet eine gemeinsame Sozialisation statt, durch die rassistische Vorurteile vermittelt und über Generationen gefestigt werden. Dies zeigt sich in unterschiedlicher Form und Intensität, sowohl im Handeln von Individuen als auch in institutionellen Praktiken.

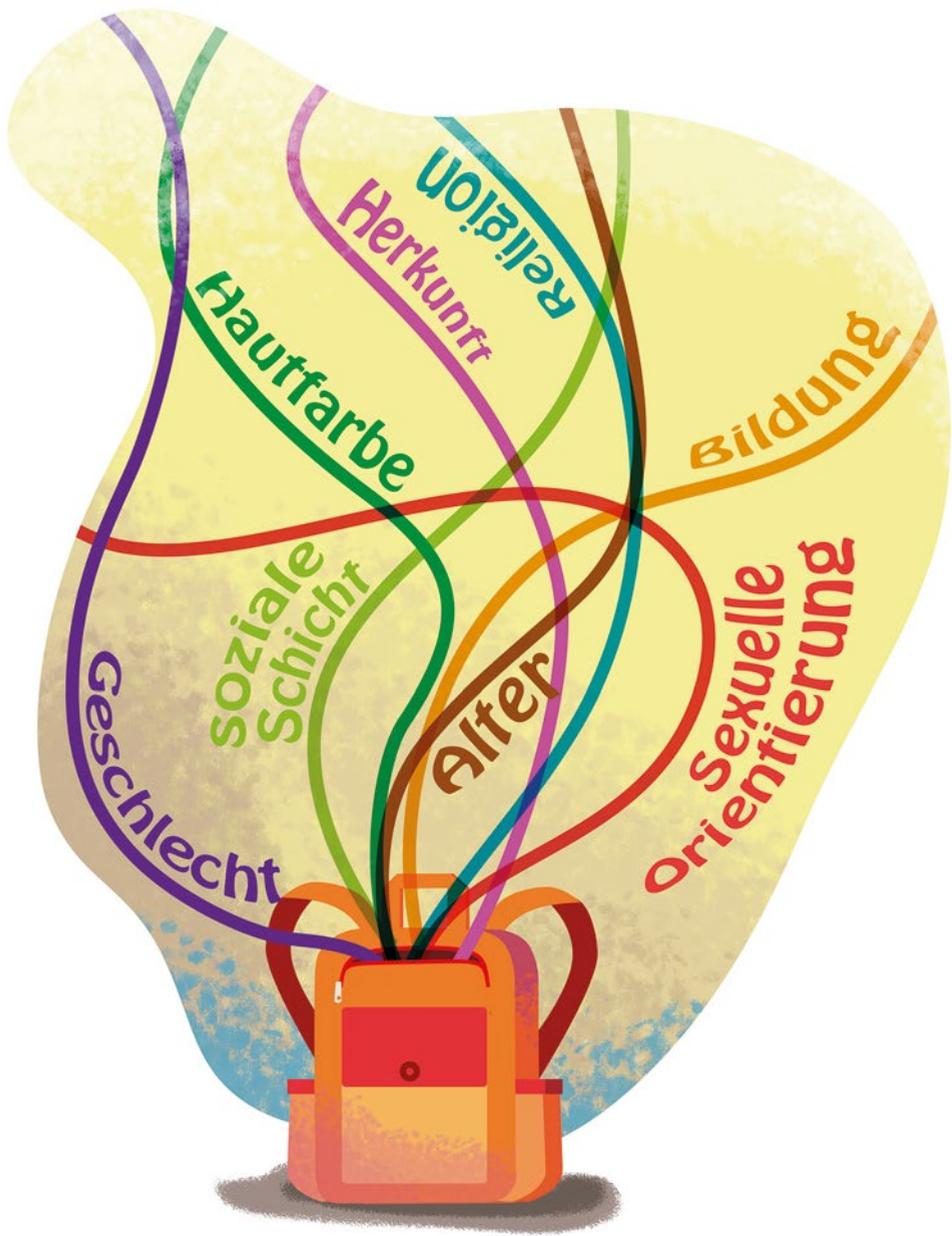
Ich persönlich möchte mich nicht daran gewöhnen, über ‚Rassist:innen‘ zu sprechen, sondern eher von ‚rassistischen Einstellungen‘ bzw. ‚rassistischen Behauptungen und Aussagen‘. Warum? Rassismus existiert zwar auch auf einer individuellen Ebene, es handelt sich aber vor allem um ein strukturelles Problem. Wenn wir Rassismus lediglich individualisieren, machen wir Einzelne zu Täter:innen, ohne den strukturellen Überbau und die Möglichkeit der Veränderung in Einzelpersonen mitzudenken. Für mich persönlich sind ‚rassistische Einstellungen‘ oder ‚rassistische Denkweisen oder Aussagen‘ hingegen passendere Begriffe. Sie sind auch auf Institutionen und Strukturen anwendbar und lassen sich auf allen Ebenen reflektieren und verändern. Diese Art der Bezeichnung kann Ihnen als Lehrkraft außerdem helfen, die eigenen rassistischen Einstellungen zu reflektieren und diese als veränderbar zu begreifen.

Intersektionalität

Angenommen, Sie müssten sich einer unbekanntem Person vorstellen: Was wäre Ihnen wichtig zu erzählen?

Natürlich kommt es auch darauf an, wer die andere Person ist. Je nachdem, mit wem, in welchem Kontext und wie Sie miteinander reden, wären es vielleicht andere Dinge, die Ihnen wichtig sind. Identität speist sich aus vielen Quellen und verändert sich teilweise im Laufe unseres Lebens. Unsere Identität ist außerdem eng verwoben mit unserer Sozialisation, mit gesellschaftlichen Prägungen und Erwartungen. Wir können uns diesen Prozess vorstellen wie einen Rucksack: Wir tragen ihn auf unserem Rücken, er ist gefüllt mit Werten, Ideen, Geschichten und vielem mehr. Im Laufe unseres Lebens setzen wir uns mit seinem Inhalt auseinander, neue Inhalte kommen hinzu, anderes rutscht vielleicht tiefer nach unten und verliert an Bedeutung, einiges wird vielleicht auch entfernt.





Wie sieht Ihr Rucksack aus?

Im Globalen Lernen begegnen wir immer wieder der Frage nach Identität: unserer eigenen individuellen und kollektiven Identität, jener von anderen Menschen und von unterschiedlichen Gruppen sowie der Frage, was denn Zugehörigkeit, Identität und Herkunft in einer globalisierten Welt überhaupt bedeuten.

Achtung, Fallstrick!

Ein ewiger Balanceakt im Globalen Lernen ist jener zwischen der Beschreibung von Vielfalt und einer Essenzialisierung, also vereinfacht gesagt, der Vorstellung, dass es eine Wesensähnlichkeit bei Angehörigen einer bestimmten Gruppe – definiert durch nationale Zugehörigkeit, Sprache, Sozialisation, kulturelle Zugehörigkeit oder Ähnliches – gäbe. Was sind Fakten, die ich benenne? An welcher Stelle rutsche ich in Stereotype ab?

An anderen Stellen in diesem Buch begegnen Sie dem Konzept der Single Story. An dieser Stelle möchten wir Ihnen das Konzept der Intersektionalität vorstellen, mit dem wir Identität und Vielfalt, aber auch Diskriminierung und strukturelle Ungleichheiten besser verstehen können. Kurz gefasst geht es darum, wie sich verschiedene Diskriminierungsformen miteinander verschränken. Um globale Probleme und Herausforderungen adäquat analysieren zu können, ist ein Verständnis von Intersektionalität wichtig. Darüber hinaus ist das Wissen um Mehrfachdiskriminierungen zentral für die Frage, wie wir mit Vielfalt (Diversity) – auch im Klassenraum – umgehen.

Intersektionalität hat sich über den wissenschaftlichen Kontext hinaus als Begriff etabliert, um das Zusammenwirken mehrerer Ungleichheitskategorien zu beschreiben. Damit beschreibt er die Lebenserfahrung von uns allen: Wir erfüllen nicht nur *eine* Rolle in unserem Leben, vielmehr ist unsere Identität komplex und in unterschiedlichen Situationen stehen unterschiedliche Aspekte davon im Vordergrund. Manche Aspekte unserer Rollen sind mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen verbunden, andere nicht. Eine intersektionale Perspektive konzentriert sich insbesondere auf Identitätsdimensionen, in denen Menschen – oft in Bezug auf mehrere Kategorien – Diskriminierungen erfahren. Diese Kategorien bestimmen die gesellschaftliche Position eines Menschen und zeigen auf, wie unterschiedliche Machtstrukturen zusammenwirken können.

Die US-amerikanische Schwarze Juristin Kimberlé Crenshaw hat den Begriff Intersektionalität in den 1980er-Jahren geprägt und erläutert ihn mit folgender Metapher:

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser vom Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar vom Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die



an einer ‚Kreuzung‘ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“⁹ *Kimberlé Crenshaw*

Hintergrund ihrer Überlegungen waren Erfahrungen mit juristischen Unschärfen einerseits¹⁰ und ausgrenzenden Erfahrungen innerhalb der Frauenbewegung andererseits. In feministischen Kontexten, auch in Deutschland, hat das Konzept den Blick auf die Komplexität von Ausgrenzung und Diskriminierung und auf gesellschaftliche Ungleichheitslagen insgesamt geschärft. Konkrete Fälle von Diskriminierung, aber auch strukturelle Ungleichheiten sind in dieser Kreuzungslogik besser zu verstehen. Wir betrachten dann nicht nur eine Konfliktdynamik, nicht nur einen Aspekt der jeweiligen Problemgeschichte, sondern sehen die verschiedenen, ineinander verwobenen Stränge.

Ein Beispiel: Ein Klassiker des Globalen Lernens ist das Thema Kleidung: In vielen Schulbüchern wird der globale Weg einer Jeans oder anderer Textilien aufgearbeitet. Die menschenverachtenden Arbeitsbedingungen in den Textilfabriken sind umfassend dokumentiert und können in Form von Videos und Bildmaterial, in Schilderungen von Betroffenen, in Berichten von Menschenrechtsorganisationen oder journalistischen Reportagen in den Unterricht integriert werden. In der überwiegenden Mehrzahl arbeiten in diesen Fabriken junge Frauen. Ist dieses Problem also ein Problem von Geschlechterdiskriminierung? Jein, denn allein damit haben wir die Ausbeutungsstrukturen in den Textilfabriken nicht erfasst. Es sind nicht nur junge Frauen, es sind junge Frauen aus dem Globalen Süden, die Kleidung für den Weltmarkt produzieren, die also gleichzeitig in globale Wirtschafts- und Ausbeutungsstrukturen eingebunden sind. Diese sind nicht von kolonialen Kontinuitäten zu trennen. Wir müssen außerdem berücksichtigen, dass es sich häufig um arme Frauen aus ländlichen Regionen handelt, sodass es also auch um die sozioökonomische Position (Klasse) und die Herkunft (Land/Stadt) geht. Erst so können wir die Vielschichtigkeit der Diskriminierung erfassen. Je nach Kontext mag die Zugehörigkeit zu einer Minderheit oder bestimmten Religion zusätzlich mit hineinspielen.

Intersektionalität ist letztlich eine zentrale Perspektive für das Globale Lernen, weil sie sowohl unser Bewusstsein für die besondere Lage bestimmter Menschen und Gruppen als auch einen differenzierenden und analytischen Zugang zu globalen Problemlagen schärft. Mit einer intersektionalen Perspektive kann es uns gelingen, mehrdimensionale Benachteiligungen sichtbar zu machen und für diese zu sensibilisieren. So ist es in der Folge möglich, adäquate politische Handlungsstrategien für komplexe Konstellationen zu entwickeln.

Was ist Rassismus und wie wird er heute noch verstanden?

Rassismus als institutionalisiertes System

Der Begriff Rassismus ist sehr komplex, hoch politisiert und schwer abzugrenzen. Es gibt eine Bandbreite an Definitionen, wir beziehen uns im Folgenden auf diese: „Rassismus ist der Prozess, in dem Menschen aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale (z.B. Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion) als homogene Gruppen dargestellt, negativ bewertet und ausgegrenzt werden. (...)“¹¹

Durch Rassismus werden Menschen in Gruppen eingeteilt und Unterschiede zwischen diesen konstruiert, die sich auf den Zugang zu materiellen wie symbolischen Ressourcen auf allen relevanten gesellschaftlichen Ebenen auswirken. Rassismus funktioniert, indem Merkmale einer Personengruppe mit Bedeutung versehen und entweder auf- oder abgewertet werden. Die konstruierten Unterschiede stehen nicht gleichwertig nebeneinander, sondern werden in ein hierarchisches System eingeordnet: Die Aufwertung der einen Gruppe wird ermöglicht durch die Abwertung der anderen Gruppe. Solche sozial hergestellten Differenzen, die mit sich gegenseitig ausschließenden Eigenschaften verknüpft sind, werden als natürlich und unveränderlich festgesetzt: Sie werden naturalisiert. Das Kernelement des Rassismus ist der Prozess des Otherings: Es ist der permanente Akt der Kategorisierung durch die diskursive Unterscheidung zwischen einem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘. All jene, die nicht zur Eigengruppe gezählt werden, werden als grundlegend ‚anders‘ dargestellt, um die Vorteile der Wir-Gruppe zu sichern.¹² Othering führt zur Etablierung von Feindbildern und spielt daher für die Rechtfertigung der Kolonialisierung anderer Gesellschaften eine zentrale Rolle. Obwohl der Kolonialismus offiziell als beendet gilt, sind die rassistischen Selbst- und Fremdbilder, die im Zuge der Kolonialgeschichte herausgebildet wurden, bis heute weiter existent. In Bildern und Sprachhandlungen werden BIPOC bis heute zu ‚Anderen‘ gemacht, während *weiß*-Sein als vermeintliche Norm gilt und in den meisten Kontexten nicht einmal als solche benannt wird. Während gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse so weiter abgesichert und legitimiert werden, ist nur wenigen bewusst, dass dieses Denken der Kolonialzeit entstammt und bis heute nachwirkt.¹³

Einige Beispiele für das Othering finden Sie zum Beispiel in dem deutschen Film „Almanya“.¹⁴ Die in der Anmerkung verlinkte Szene spielt im Klassenraum. Die Lehrerin fragt ein Kind, wohin sie das Fähnchen als Symbol für seine Herkunft auf der Europakarte setzen soll. Das Kind antwortet mit Deutschland, doch die Lehrerin möchte wissen, aus welchem Land der Vater des Kindes kommt. Da der Vater des Kindes aus Anatolien kommt, aber die Europakarte nur bis Istanbul reicht, platziert die Lehrerin das Fähnchen mit dem Namen des Kindes außerhalb der Karte. Diese Szene veranschaulicht, dass das Kind sich eigentlich deutsch fühlt, aber durch die Herkunft seines Vaters, die die Lehrerin an äußeren Merkmalen des Kindes festmacht, direkt als nicht deutsch und damit nicht zugehörig verstanden und eingeordnet wird. Ein

Moment, den viele Schüler:innen mit Migrationsbiografie aus ihrer eigenen Erfahrung in der Schule kennen. Durch das gesetzte Fähnchen außerhalb Europas wird das Kind auch außerhalb des europäischen kulturellen Kontextes verortet. Das Kind ist in dieser Situation dem Othring der Lehrerin ausgesetzt. Aufgrund der von ihr vorgenommenen Kategorisierung, die sie entweder vornimmt, weil sie die Eltern des Kindes kennt oder weil sie sie auf äußere Merkmale des Kindes zurückführt, teilt sie das Kind als Deutschland nicht zugehörig ein und schließt es damit auch als Teil des mehrheitlich *weißen* Klassenverbandes aus.

Rassismus ist ein globales, organisiertes System zum Zweck der Sicherung einer *weißen* Dominanz. Dies bedeutet, dass er bewusst oder unbewusst von *weißen* Menschen strukturiert und aufrechterhalten wird. Rassismus ist nicht bloß eine persönliche Einstellung, sondern ein institutionalisiertes System: eine Ideologie von Herrschaft und Dominanz, die dazu dient, die ungleiche Verteilung von Macht, Privilegien, Ressourcen und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung zu legitimieren und zu stabilisieren. Rassismus privilegiert die sozialhistorische Kategorie *weiß* und benachteiligt ‚alle Anderen‘.

In dieser strukturellen Bedeutung wird die Notwendigkeit ersichtlich, sich im Globalen Lernen mit Rassismus auseinanderzusetzen: Schließlich sind eben jene Probleme, um deren Wandel in Richtung Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit es uns geht, maßgeblich von den oben beschriebenen Machtverhältnissen geprägt.

Rassist:innen sind immer die anderen?

Obwohl Rassismus in Alltagsgesprächen, in der medialen Berichterstattung, in politischen Debatten wie auch in wissenschaftlichen Diskursen immer mehr zum Thema wird und viele Menschen sich täglich in ihrer beruflichen oder politischen Arbeit damit auseinandersetzen, ist das Sprechen über Rassismus in der breiten Gesellschaft noch immer eher ein Tabu. Dafür gibt es mehrere Gründe: Einer davon ist, dass Rassismus in Deutschland häufig nur für Phänomene verwendet wird, die in der nationalsozialistischen Vergangenheit liegen oder die am rechtsextremen, vermeintlichen ‚Rand‘ der Gesellschaft verortet werden. Der Umgang mit rassistischen Anschlägen wie dem Brandanschlag in Rostock-Lichtenhagen in den 1990ern ist hierfür ein bezeichnendes Beispiel. Neonazis und Anwohner:innen belagerten und attackierten ein Haus, das von Asylsuchenden und Gastarbeiter:innen bewohnt wurde. Sie applaudierten, während diese von den Flammen eingeschlossen wurden. Den Fokus auf rechtsextreme Gewalt zu legen, ist auch wichtig, suggeriert allerdings ausschließliche Kontinuitäten von Rassismus mit dem Nationalsozialismus. Diese Verlagerung von Rassismus an den ‚rechten Rand‘ oder in die Vergangenheit erfüllt für die breite, mehrheitlich *weiße* Gesellschaft die Funktion, sich von Rassismus distanzieren zu können und ihn nicht als Teil der eigenen Gesellschaft betrachten zu müssen. Ein ‚Distanzierungsmuster‘, durch das es erschwert wird, sich mit gegenwärtigen Formen

von Rassismus angemessen auseinanderzusetzen. Daher verwehren sich auch viele *weiße* Menschen gegen eine kritische und selbstreflektierende Auseinandersetzung mit ihren eigenen rassistischen Denk- und Sprachmustern.

Was können Sie im Schulkontext tun?

Rassismus ist unser aller Problem. Jene unter uns, die als BIPOC positioniert sind, erleben Rassismus täglich – individuell wie strukturell. Jene unter uns, die *weiß* positioniert sind, profitieren von den ungleichen Machtverhältnissen, auch wenn sie sich dessen nicht bewusst sind oder sich nicht kritisch mit Rassismus auseinandersetzen wollen. Als Pädagog:innen haben wir die Verantwortung, Lernräume so zu gestalten, dass alle Schüler:innen sich in ihrer Entwicklung frei entfalten können. Angesichts der grundlegenden Bedeutung, die Rassismus für unsere Gesellschaft hat, verlangt dies nach einer aktiven rassismuskritischen Auseinandersetzung. Im Folgenden finden Sie einige Ansatzpunkte hierzu:

Welche Auswirkungen hat Rassismus auf Sie?

Welche soziale Positionierung verschafft Ihnen Rassismus? Inwiefern könnte diese Ihre Wahrnehmung von Rassismus beeinflussen?

Welche Folgen hat diese Wahrnehmung möglicherweise für Ihre pädagogische Arbeit zum Thema Rassismus?

Wie nehmen Sie als BIPOC-Lehrkraft Ihren Schulalltag wahr?

Wie nehmen Sie als *weiße* Lehrkraft Ihr *weiß*-Sein im (Schul-)Alltag wahr?

Welche Privilegien verschafft Ihnen Ihre Positionierung in Bezug auf Rassismus im (Schul-)Alltag?



Pädagogische Ansätze zur Thematisierung von Rassismus

Um Rassismus innerhalb des Lernraums zu thematisieren, hat es sich bewährt, die eigene Lernpraxis zu reflektieren. Sie kann zunächst in drei Ansätze unterteilt werden:

Lernen über kognitiven Wissenserwerb. Hierbei erarbeiten sich Schüler:innen differenziertes Wissen zu Rassismus, damit Stereotype kritisch hinterfragt oder argumentativ widerlegt werden können. Entscheidend für uns als Pädagog:innen ist ein genauer Blick darauf, welches Wissen aus welchen Perspektiven in den Unterricht eingebracht und thematisiert wird.

Beispielthema Kolonialismus: Welches theoretische und praktische „Gegen“-Wissen zur *weißen* Wissenschaft und Bildung kann thematisiert werden, um die vielfältigen Kämpfe von Indigenen und Schwarzen Menschen in Nord- und Südamerika sichtbar zu machen, die gegen koloniale Herrschaft und rassistische Unterdrückung Widerstand geleistet haben und es weiter tun? Diese Geschichten sind bis heute in den gängigen europäischen Erzählungen wenig bekannt. Ein



Beispiel für ein für Jugendliche vielleicht spannendes Gegenwissen, das Vergangenheit und Gegenwart verbindet: Der weltweit bekannte US-Rapper Tupac Amaru Shakur (1971–1996)¹⁵ thematisierte in seinen Songs koloniale und rassistische Unterdrückung und Widerstand in den USA. Seine Eltern, die beide in der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung der USA aktiv waren, gaben ihm die Vornamen Tupac Amaru. Dies war eine Erinnerung an die beiden Túpac Amarus, die große indigene Aufstände gegen die spanische Kolonialherrschaft im heutigen Peru anführten.

Ein zweiter Praxis-Ansatz ist die Bewusstmachung und Reflexion über **erfahrungs- und emotionsgeleitete Sensibilisierung**. Wir können hierfür Methoden des biografischen Lernens oder Aufgaben zur Stärkung der Empathie- und Solidaritätsfähigkeit nutzen. Das Schaffen eines Klassenklimas, das von einem gleichwertigen, respektvollen Umgang zwischen Schüler:innen mit und ohne Rassismuserfahrungen geprägt ist, spielt eine große Rolle für die gemeinsame Reflexion von rassistischen Machtstrukturen. Sensibilisierungsübungen helfen dabei, Strategien zu entwickeln, wie man Rassismus aktiv begegnen kann.



Apfelspiel

→ Ziel und Intention: Mit dieser Übung können Sie Schüler:innen spielerisch für Vorurteile, Verallgemeinerungen und Individualität sensibilisieren. Für das „Apfelspiel“¹⁶ brauchen sie halb so viele Äpfel, wie Schüler:innen teilnehmen.

→ Ablauf: Sie halten einen Apfel hoch und fragen die Schüler:innen: „Was seht ihr hier?“ Wichtig ist, die Frage genau so zu formulieren und nicht etwa „Was habe ich hier?“ zu fragen. Die Schüler:innen werden wahrscheinlich zuerst offensichtliche Eigenschaften wie Farbe oder Form benennen, sollen aber so lange ermutigt werden, mehr aufzuzählen, bis sie auch weniger offensichtliche Eigenschaften finden, wie etwa ‚etwas Gesundes‘, ‚etwas Saures‘, ‚etwas Süßes‘, ‚etwas Knackiges‘ etc. Jetzt fragen Sie: „Seht ihr das wirklich?“ Dieser erste Teil der Übung dient dazu, darauf aufmerksam zu machen, wie schnell man von Beschreibungen in Beurteilungen und Vorurteile verfällt. Dies passiert oft unbewusst und ohne eine vorhergehende Intention. Im zweiten Teil der Übung nehmen sich die Schüler:innen jeweils zu zweit einen der Äpfel, die beispielsweise in einer Schüssel gesammelt sind, und schauen diesen genau an. Sie tauschen sich über die Details des Apfels aus. Danach legen sie die Äpfel alle zurück in die Schüssel. Anschließend sollen die Jugendlichen ‚ihren‘ Apfel wiederfinden. Sie werden erstaunt darüber sein, wie einfach und schnell das geht. Jetzt kann darüber gesprochen werden, dass jeder Apfel etwas Individuelles hat, das ihn ausmacht und von der ‚Masse‘ der anderen Äpfel abhebt.

Ein dritter Ansatz ist die sogenannte **dekonstruktive Pädagogik**. Im Dekonstruktionsansatz werden die Kategorien und Normen, die in der Gesellschaft zur Einord-

nung von Individuen bestehen, als sozial konstruiert und nicht als naturgegeben verstanden. Dekonstruktive pädagogische Ansätze reflektieren normative Denkgewohnheiten, welche zumeist mit Machtansprüchen verbunden sind. „Die Dekonstruktion kann in der Pädagogik als Werkzeug benutzt werden, um pädagogische Theorien, Absichten und Handlungen kritisch auf Machtverhältnisse, Differenzen und Ausschlüsse hin zu analysieren. Dabei sollten Selbstverständlichkeiten und Natürlichkeiten aufgezeigt und infrage gestellt werden.“¹⁷

Bingo

→ Ziel und Intention: Dieses Aufwärmenspiel ermöglicht es Schüler:innen, abwechselnd zu fragen und gefragt zu werden, es stärkt das Prinzip der Gegenseitigkeit. Inhaltlich erlaubt es einen Einstieg in die Diskussion von individuellen Verschiedenheiten einerseits und Verschiedenheiten, die mit Ungleichheitsverhältnissen verknüpft sind, andererseits, indem vorerst Begegnung und Austausch nur auf der Ebene individueller Verschiedenheiten stattfindet.

→ Ablauf: Sie erstellen ein für die Gruppe passendes Bingofeld. Wählen Sie Eigenschaften, Vorlieben oder Erfahrungen, die auf einzelne, manche oder alle Schüler:innen zutreffen. Achten Sie darauf, positiv besetzte Verschiedenheiten zu wählen, um zu vermeiden, dass mit der Frage Stigmatisierungen und Ausgrenzungen gefördert werden. Nach dem Bingo-Spiel können Sie mit der Klasse darüber sprechen, welche Qualität diese Verschiedenheiten haben und worin sie sich von Verschiedenheiten unterscheiden, die in unserer Gesellschaft mit Diskriminierung verknüpft sind.¹⁸

Umgang mit rassistischer Diskriminierung im Lernraum

Wenn wir Rassismus als ein gesellschaftlich verankertes Ungleichheitsverhältnis begreifen, sind Rassismuserfahrungen nicht nur als eine Folge von individuellen, rassistisch motivierten Handlungen, sondern als Folge von dominanten und strukturellen Abläufen zu verstehen. Vor diesem Hintergrund trägt ein rassismuskritischer pädagogischer Ansatz erstens dazu bei, dass Kinder und Jugendliche keine neuen Rassismuserfahrungen machen. Zweitens ermöglicht er, dass sie über diese Erfahrungen sprechen können und dabei ernst genommen werden.¹⁹ Drittens ermöglicht er es *weißen* Kindern und Jugendlichen Rassismus aktiv zu verlernen. Und viertens schafft dieser Ansatz die Grundlage für ein lokal wie global gerechtes Miteinander.

Kommt es im Klassenraum selbst zu diskriminierenden Situationen, sind wir als Pädagog:innen besonders gefragt. Es bedarf einer sensiblen Intervention, die die Betroffenenperspektive priorisiert. Praktisch bedeutet dies, einen Raum des Zuhörens zu schaffen, um die Rassismuserfahrungen wahrnehmen und thematisieren zu können, und zwar unmittelbar in der Situation, in der das Thema relevant wird. Hier ist das Zuhören die zentrale Handlung. Zuhören sollte hier nicht im Sinne einer Unterhaltung



verstanden werden, sondern als eigenständige Handlung: ohne zu kommentieren, ohne zu belehren oder Hinweise zu erteilen.

Einen Raum für Selbstreflexion schaffen

Als *weiße* Lehrkraft können Sie sich angesichts der diskriminierenden Strukturen, in denen Sie agieren, nicht nur auf ihr Bauchgefühl oder den gesunden Menschenverstand verlassen. Da Sie selbst Teil dieser Verstrickung sind, können Sie nicht neutral und objektiv sein. Gerade für Gruppen, die von Heterogenität und Machtstrukturen geprägt sind, spielt Reflexion eine wichtige Rolle und bezieht sich auf die eigene Positionierung in rassistischen Verhältnissen. Das bedeutet, sich Raum zu nehmen für ein Innehalten, um die eigenen Bilder und Interpretationen in einer konkreten Situation zu prüfen. Folgende Reflexionsfragen können dabei helfen:

Warum thematisieren die Schüler:innen Rassismus (nicht)? Welche Gründe stecken dahinter?

Welche Rolle spielt in dieser Interaktion meine gesellschaftliche Positionierung?

Als wen sehe ich mich, als wen sehen mich die Schüler:innen?

Welche Machtverhältnisse sind in der Situation vorhanden? Welche Privilegien habe ich? Welcher Privilegien bin ich mir bewusst?

Welches Verhalten folgt aus meiner Positionierung?

Klare und deutliche Positionierung gegen Rassismus und Diskriminierung

Wenn Sie als Lehrkraft Ihre Schüler:innen, die Ausgrenzungs- oder Rassismuserfahrungen machen, bei einer produktiven Auseinandersetzung unterstützen wollen, sollten Sie klar und deutlich Position beziehen und Grenzen setzen, gerade wenn diskriminierende und verletzende Äußerungen im Raum stattfinden. Ihre Aufgabe als Pädagog:in besteht darin, die Rahmenbedingungen zu schaffen, die den betroffenen Kindern und Jugendlichen ein selbstbestimmtes, empowertes Handeln ermöglichen. Gleichzeitig sollten Sie die Schüler:innen dabei unterstützen, eine Entscheidung zu treffen, ob und in welcher Weise sie aktiv werden wollen.

Checkliste „Pädagogischer Umgang mit Rassismuserfahrungen“

Zuhören und Räume schaffen

- zuhören
- ernst nehmen und anerkennen von erlebtem Rassismus
- Achtsamkeit und Sensibilität
- Räume schaffen, die auf Vertrauen basieren

Haltung

- Parteiliche Haltung auf Seiten der von rassistischer Diskriminierung betroffenen Person
- Haltung des Intervenierens statt des Schweigens in diskriminierenden Situationen



Inhalte

- Angebote machen, bei denen die Schüler:innen im Mittelpunkt stehen
- Angebote machen, mit denen Schüler:innen ihre Erfahrung bearbeiten und/oder verarbeiten können, zum Beispiel durch Kunst
- Materialien nutzen, die die Perspektive von betroffenen Schüler:innen sichtbar machen
- Wissen um Rassismus und dessen Funktion vermitteln

Empowerment

- Angebote machen, um Schüler:innen in ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung zu stärken
- Austausch von und zwischen Schüler:innen über ihre Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen: Stärkung und Solidarität ermöglichen
- Keine fertigen Lösungen anbieten, sondern Möglichkeiten des Umgangs mit Rassismus und Diskriminierungen gemeinsam mit Schüler:innen erarbeiten

Zum Abschluss

Eine rassismuskritische Haltung innerhalb der Schulpraxis braucht Reflexionsorte, innerhalb derer der Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und den individuellen und institutionellen Rahmenbedingungen dieses Handelns reflektiert werden kann – insbesondere mit Blick auf Widersprüche, Dilemmata und Ambivalenzen, die während dieses Prozesses auftreten können und die völlig legitim sind. Die Reflexionsräume sollen dazu dienen, dass Rassismus nicht unwidersprochen bleibt, oder sogar de-thematisiert und reproduziert wird. Wir sind als Pädagog:innen nie neutral. Ziel einer Auseinandersetzung mit Rassismus ist nicht, einzelne Akteur:innen oder die Institution Schule zu skandalisieren, sondern einen Beitrag zu leisten, dass sich Schule und Bildungspraxis ein Stück mehr dem annähern können, was unsere Aufgabe als Pädagog:innen ist: mehr Gerechtigkeit, weniger Ausschluss. Eine emotionale Auseinandersetzung geht auch mit der Frage einher, wie sich Ihre gesellschaftliche Positionierung und die damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen oder Privilegien auf alltägliche Erfahrungen und Verhaltensweisen auswirken. Sorgen Sie dafür, dass die Ebene der Emotionen im diskriminierungskritischen Lernprozess ganz bewusst miteinbezogen wird. Lernen Sie in Beziehung. Und schließlich: Achten Sie darauf, dass eine kritische Reflexion der eigenen Gefühle beim Sprechen und Lernen über Rassismus – mit Achtsamkeit in Bezug auf Sprache – Schüler:innen und Ihnen selbst dabei hilft, auf negative Emotionen nicht mit Abwehrverhalten zu reagieren, sondern sie als Teil des eigenen Lernprozesses zu begreifen. Es geht darum, sie im Hinblick auf strukturelle Diskriminierung zu hinterfragen und produktiv zu navigieren. BiPoC-Fachkräfte können gleichzeitig auch Vorbilder für BiPoC-Schüler:innen in den Schuleinrichtungen sein. Suchen Sie sich Räume für Empowerment, um Ihre selbst durchlebten rassistischen Erfahrungen zu reflektieren. Ihr eigenes Empowerment ist

wichtig, um behutsam mit Ihren eigenen Kraftressourcen umzugehen und zu lernen, Ihre körperliche und psychische Unversehrtheit zu wahren.

Weiterführende Ressourcen

- Madubuko, Nkechi (2018): Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen. Münster
- Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß. München
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2011): Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, 2. Aufl., Schwalbach/Ts.

Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Carina Flores
- 2 Mehr dazu im Exkurs „Intersektionalität“
- 3 Lorde, Audre (2021): *Sister Outsider*. München, S. 34
- 4 Triggerwarnungen sind Hinweise für BIPOC, dass in dem genutzten Material, in dem folgenden Text etc. Erfahrungen und Begriffe geteilt und benutzt werden, die Erinnerungen und Gefühle an schmerzhaftere Erlebnisse auslösen können.
- 5 Mehr zu diesem Ansatz, zu Literatur und Fortbildungen finden Sie hier: www.anti-bias-netz.org/links (Zugriff: April 2021)
- 6 Eddo-Lodge, Reni (2019): *Warum ich nicht länger mit Weißen über Hautfarbe spreche*. Stuttgart
- 7 Mehr dazu im Abschnitt „Intersektionalität“
- 8 Carina Flores
- 9 Zitiert nach: www.gwi-boell.de/de/intersektionalitaet (Zugriff: April 2021)
- 10 Das Online Lifestyle-Magazin RosaMag erklärt in einfachen Worten die Bedeutung von Intersektionalität anhand des historischen Beispiels eines Gerichtsverfahrens aus den USA im Jahr 1976, das auch Kimberlé Crenshaw verwendete: Emma DeGraffenreid, eine Schwarze Frau, verklagte General Motors wegen Diskriminierung, weil der Autobauer in der Fabrik lediglich Arbeitsplätze für Schwarze Männer bereithielt und im Sekretariat Arbeitsplätze für *weiße* Frauen. Das Gericht entschied, dass DeGraffenreid entscheiden müsste, ob sie aufgrund von rassistischer oder sexistischer Diskriminierung klagen wollte und legte damit offen, dass juristische Kategorien fehlten, um die Mehrfachdiskriminierung von Schwarzen Frauen zu fassen, www.youtube.com/watch?v=Nw_M-FEzsNc (Zugriff: April 2021)
- 11 Mengis, Eden/Drücker, Angar (2019): *Antidiskriminierung, Rassismuskritik und Diversität. Reflexionskarten für die Praxis*. Weinheim/Basel
- 12 Kourabas, Veronika (2019): *Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? In: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. Bielefeld, S. 5 – 18
- 13 Mehr dazu im Kapitel „Leerstellen in der Erinnerung. Kolonialismus wirkt bis heute nach“
- 14 Şamdereli, Yasemin (Regie) (2011): *Almanya – Willkommen in Deutschland* [Film], Roxy Film GmbH. Die Filmszene kann hier angesehen werden: www.youtube.com/watch?v=TzUSofNPwgQ (Zugriff: April 2021)
- 15 Eine konkrete Übung zu diesem Beispiel finden Sie unter: Informationsbüro Nicaragua e. V. (2017): *Kolonialismus und Rassismus*. Wuppertal, S. 40, www.infobuero-nicaragua.org/publikationen/fokuscafe-lateinamerika (Zugriff: Mai 2021)
- 16 Diese Methode ist angelehnt an: Anti-Bias-Werkstatt/ Europahaus Aurich (Hg.) (2007): *Methodenbox Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit*, www.awointernational.de/fileadmin/dateien/infotehk/NP_Methode_Alle_gleich_Das_Zitronenspiel.pdf (Zugriff: April 2021)
- 17 Tinkhauser, Petra (2009): *Dekonstruktive Pädagogik*. Magisterarbeit. Universität Wien. Fakultät für Sozialwissenschaften. Wien, S. 21, othes.univie.ac.at/3672 (Zugriff: Mai 2021)
- 18 Eine detailliertere Anleitung finden Sie bei Rosa Luxemburg Stiftung (Hg.) (2016): *Intersektionalität*. Berlin, S. 36, www.rosalux.de/publikation/id/37578/intersektionalitaet (Zugriff: Mai 2021)
- 19 Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes*. Bielefeld, S. 434

EXKURS: PRIVILEGIEN

Ich¹ bin als *Weiß*e unter *Weiß*en aufgewachsen. In meinem Umfeld gehörte ich zur Mehrheit: Ein Großteil meiner Freund:innen war *weiß*, ich fiel hier also nicht weiter auf. In meiner Stadt lebten viele BIPOC, allerdings kreuzten sich unsere Wege eher selten. In meiner Schule waren fast nur *weiße* Schüler:innen, in dem Autonomen Zentrum, wo ich gerne meine Freizeit verbrachte, traf ich auch fast nur *weiße* Menschen. Es war ein Umfeld, das sich als links und selbstverständlich antirassistisch verstand. Gerne gingen wir gemeinsam auf Anti-Nazi-Demos, um Rassismus etwas entgegenzustellen. Dass auch ich ein Rassismusproblem hatte und habe, war mir damals nicht bewusst – und ich hätte es wohl auch weit von mir gewiesen. Was sollte ich denn mit Rassismus zu tun haben, wo ich mich doch in antirassistischen Zusammenhängen bewegte? Meine Vorstellung von Rassismus entsprach ganz dem gesellschaftlichen Mainstream: Ich dachte dabei auf der einen Seite an die Opfer von Rassismus, zum Beispiel an die Opfer des rassistischen Brandanschlags auf eine Asylunterkunft 1996 in Lübeck, direkt in der Straße, in der ich lebte. Es war der tödlichste Anschlag dieser Zeit: Zehn Menschen kamen dabei ums Leben, sieben davon waren Kinder. Auf der anderen Seite dachte ich an die Täter:innen, an die Neonazis, die durch meine Stadt zogen, an die Personen, die die Asylunterkunft angezündet hatten, aber nie dafür verurteilt worden waren. Später dachte ich auch an die Behörden, die sich weigerten, den Fall wieder aufzurollen, obwohl viele Indizien darauf hindeuteten, dass Menschen aus dem neonazistischen Milieu daran beteiligt waren. Aber dass dies nur die extremen und tödlichsten Ränder des Rassismus sind, wurde mir erst später klar.

Wie mir ging und geht es vielen Menschen. Die deutsche Mehrheitsgesellschaft bietet wenige Räume, sich mit dem eigenen Rassismus auseinanderzusetzen. Ihr Angebot besteht vor allem darin, *weiß*en Menschen das Gefühl zu geben, dass der gesellschaftliche Status quo richtig und ‚normal‘ ist.

Meine Lebensgestaltung und Erfolge erschienen mir lange Zeit das Ergebnis von eigenem Fleiß und nicht von Strukturen, die mir Vorteile verschaffen. Für mich war und ist

es selbstverständlich, als Individuum wahr- und angenommen zu werden und nicht als Repräsentantin einer bestimmten Gruppe: Ich werde nie gedrängt, mich dazu zu positionieren, warum Deutschland ein Rassismusproblem hat. Für mich ist ganz selbstverständlich klar, dass ich nicht für alles ‚haftbar‘ gemacht werden kann, was von *weißen* Deutschen getan wird. Weder die Gesellschaft noch mein unmittelbares Umfeld setzen mich diesem Druck aus. Ganz anders zum Beispiel bei Personen, die als Muslim:innen gelesen werden: Sie werden aufgefordert, sich zum radikalen Islam zu positionieren, sie sollen erklären, wie sie es mit dem Tragen eines Hijabs oder dem Israel-Palästina-Konflikt halten. Sie werden zu Repräsentant:innen einer Gruppe gemacht und ihrer Individualität beraubt. Die Schwarze Politikwissenschaftlerin Emilia Roig sagt dazu: „(...) Das Privileg der Individualität, das *weiße* Menschen genießen, ist der Grund, warum diese – und jede dominante Gruppe – den Verweis auf eine kollektive Identität nicht tolerieren, so gut wie nie wird über Sexismus und Rassismus gesprochen, ohne dass die Anfechtung ‚Aber nicht alle Männer‘... oder ‚Doch nicht alle *Weißen*‘ erfolgt“.² Auch die Frage, wer in unserer Gesellschaft als Individuum wahrgenommen wird und wer nicht, ist also mit *weißen* Privilegien verbunden.

Bereits in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung kritisierten Schwarze Feministinnen den *weißen* Feminismus, weil er für sich beanspruchte, für alle Frauen zu sprechen, aber eigentlich nur die *weißen*, heterosexuellen Mittelschichtsfrauen meinte. Später schufen, dem US-amerikanischen Vorbild ähnlich, auch Schwarze Aktivist:innen und Wissenschaftler:innen in Deutschland Räume, in denen sie sich mit ihren Erfahrungen als Schwarze Frauen in einer *weißen* patriarchalen Gesellschaft auseinandersetzten. All diese Arbeiten dienten und dienen in erster Linie dem strukturellen Wandel und dem Empowerment der eigenen Community. Aber sie halten auch *weißen* Menschen den Spiegel vor und zeigen: Eine rassistisch strukturierte Gesellschaft unterdrückt und benachteiligt BIPoC zu dem Zweck, *weiße* Menschen zu privilegieren. Mit einigen Aussagen zu Privilegien, die von der *weißen* US-amerikanischen Feministin Peggy McIntosh inspiriert sind, lade ich *weiße* Leser:innen ein, sich mit ihren eigenen Privilegien auseinanderzusetzen – nicht-*weiße* Leser:innen werden sich dieser Privilegien *weißer* Menschen bewusst sein:

- Wenn ich Leute neu kennenlerne, wundert sich niemand über meine Deutschkenntnisse.
- Ich kann mir aussuchen, ob ich mich mit Rassismus auseinandersetzen will oder nicht.
- Ich kann zu einem Treffen zu spät kommen, ohne dass meine Verspätung meiner Positionierung in Bezug auf Rassismus zugeschrieben wird.
- Ich werde nie gefragt, für alle Leute mit meiner Positionierung in Bezug auf Rassismus zu sprechen.

- Ich kann mir sicher sein, dass historische Ereignisse in (Schul-)Büchern aus der Perspektive von Menschen mit meiner Positionierung in Bezug auf Rassismus beschrieben wurden und dass Personen mit meiner Positionierung in Bezug auf Rassismus darin erwähnt, gewürdigt und abgebildet werden.
- Wenn man mir über ‚nationales Erbe‘ oder ‚Zivilisation‘ erzählt, wird mir gezeigt, dass Leute mit meiner Positionierung in Bezug auf Rassismus es zu dem gemacht haben, was es ist.
- Ich kann einkaufen gehen und mir ziemlich sicher sein, dass ich nicht von Laden-detektiv:innen verfolgt oder belästigt werde.
- Ich kann sicher sein, an meinem Arbeitsplatz vornehmlich mit Menschen mit meiner Positionierung in Bezug auf Rassismus zu arbeiten.
- Wenn mein Tag, meine Woche, mein Jahr schlecht läuft, muss ich nicht jede einzelne Episode daraufhin auseinandernehmen, ob die Positionierung in Bezug auf Rassismus darin eine Rolle spielt.
- Wenn ich oder meine Kinder/Nichten/Neffen schlechte Noten in der Schule/Universität bekommen, kann ich sicher sein, dass es nicht auf meine/ihre Positionierung in Bezug auf Rassismus zurückzuführen ist.

Privilegien geben denjenigen, die sie haben, machtvolle Handlungsmöglichkeiten und enthalten sie anderen vor. Sich als *weiße* Person der eigenen Privilegien bewusst zu werden, ist ein guter Anfang, um strukturellen Ungleichheiten gewahr zu werden. Die nächsten Schritte sind dann: die eigenen Privilegien strategisch einzusetzen und solidarisch zu teilen, also ein:e Verbündete:r zu werden im Kampf gegen die strukturellen Rassismen in der Gesellschaft. Dabei ist es unerlässlich, BIPOC zuzuhören und von ihnen zu lernen. Aber Vorsicht: Lernen bedeutet hier, unser Gegenüber nicht auszufragen, Erklärungen und Bestätigung nicht in Form einer Absolution und eines guten Gefühls zu erwarten. Dies hieße, auf Kosten von BIPOC zu lernen. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien ist eine Aufgabe sowohl im Privatleben als auch im Schulalltag.

Anmerkungen

¹ Steffi Wassermann

² Roig, Emilia (2021): *Why We Matter: Das Ende der Unterdrückung*. Berlin, S.162

EXKURS: AKTUELLE GESELLSCHAFTLICHE DISKUSSIONEN ZUM BEGRIFF ‚RASSE‘

Der ‚Rasse‘-Begriff entstand in der Zeit der europäischen Aufklärung und diente der Legitimierung Europas kolonialer Bestrebungen. Die biologische Existenz menschlicher ‚Rassen‘ wurde mittlerweile mehrfach widerlegt und ist wissenschaftlich nicht haltbar.¹ Und trotzdem findet der Begriff bis heute in unterschiedlichen Zusammenhängen Anwendung, selbst in Artikel 3, Absatz 3, Satz 1 des Grundgesetzes. Wie also umgehen mit einem Wort, das ein Phänomen beschreibt, welches es nicht gibt und trotzdem zerstörerische Auswirkungen hatte und hat? Ist der Begriff per se rassistisch und sollte deshalb, wie andere verletzende und diskriminierende Begriffe auch, in einem rassismuskritischen Sprachgebrauch nicht verwendet und aus dem Grundgesetz gestrichen werden?

Im Zuge der durch die Ermordung von George Floyd ausgelösten globalen Black-Lives-Matter-Proteste im Jahr 2020 ist in Deutschland die Debatte um den Begriff ‚Rasse‘ im deutschen Grundgesetz erneut breit diskutiert worden. Unter anderem durch die Initiative der Schwarzen Politikerin Aminata Touré (Bündnis 90/Die Grünen), die sich für die Streichung des Begriffs einsetzt, ist sie inzwischen sogar im Bundestag angekommen. Doch es gibt verschiedene Blickwinkel auf die Frage, wie mit dem Begriff umzugehen sei.

Die Schwarze Soziologin Natasha A. Kelly hält das Streichen für problematisch, denn sie meint, dass „am Rassenbegriff nicht nur die nationalsozialistische Geschichte, sondern auch die Kolonialgeschichte hängt. Mit den sogenannten Mischehe-Gesetzen, wo ganz klar Rasse und Nation miteinander verstrickt wurden, beginnt die Schwarze deutsche Geschichte. Damit hat sich Deutschland nie wirklich beschäftigt. Solange das nicht der Fall ist, brauchen wir den Rassebegriff – und die Geschichte, die hier dranhängt.“² Ihre Sorge ist, dass es sich für *weiße* Menschen so anfühlen könnte, als sei Rassismus besiegt, wenn das Wort aus dem Grundgesetz verschwunden ist. Das Streichen löse aber weder die alltägliche Diskriminierung, noch strukturellen Rassismus auf und sei daher nur ein symbolischer Schritt, der die gesellschaftliche Auseinandersetzung verunmögliche.

Die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD) sprach sich bereits 2015 dafür aus, dass der Begriff nicht mehr verwendet werden sollte. In einem Positionspapier, das die Abschaffung des ‚Rasse‘-Begriffs im Grundgesetz fordert, schreibt die Initiative: „Rassismus ist der Grund für die Herausbildung des Konzeptes menschlicher ‚Rassen‘ – nicht umgekehrt. ‚Rasse‘ ist eine soziale Konstruktion, eine Fiktion, die jedoch reale Diskriminierung bewirkt.“³ Wenn im Grundgesetz steht, dass keine Person aufgrund ihrer ‚Rasse‘ diskriminiert werden darf, würden rassistische Vorstellungen wiederholt. Die ISD schlägt deshalb vor, den Begriff im Grundgesetz durch ‚rassistische Diskriminierung‘ zu ersetzen und so das Problem klar zu benennen.

Anmerkungen

- 1 Bereits 1950 hatte sich die UNESCO in einem berühmt gewordenen Statement klar gegen den ‚Rasse‘-Begriff ausgesprochen und deutlich gemacht, dass es keinerlei wissenschaftliche Belege für die Existenz von menschlichen ‚Rassen‘ gibt. In der Jenaer Erklärung des Instituts für Zoologie und Evolutionsforschung von 2019 wird das zum wiederholten Male bestätigt: „Die Einteilung der Menschen in Rassen war und ist zuerst eine gesellschaftliche und politische Typenbildung, gefolgt und unterstützt durch eine anthropologische Konstruktion auf der Grundlage willkürlich gewählter Eigenschaften wie Haar- und Hautfarbe. Diese Konstruktion diente und dient eben dazu, offenen und latenten Rassismus mit angeblichen natürlichen Gegebenheiten zu begründen und damit eine moralische Rechtfertigung zu schaffen. Erst durch die wissenschaftliche Erforschung der genetischen Vielfalt der Menschen wurden die Rassenkonzepte endgültig als typologische Konstrukte entlarvt“. Fischer, Martin/Hoßfeld, Uwe/Krause, Johannes/Richter, Stefan (2019): Jenaer Erklärung, www.uni-jena.de/190910_JenaerErklaerung (Zugriff: April 2021)
- 2 Kelly, Natasha A. (2021): ‚Rasse‘ im Grundgesetz: Benennen oder verbannen? Interview mit Aziz, Amina. In: Neues Deutschland, 2.4.2021, www.nd-aktuell.de/artikel/1150347.rasse-im-grundgesetz-benennen-oder-verbannen.html?sstr=rasse (Zugriff: Mai 2021)
- 3 Positionspapier der ISD zum Begriff ‚Rasse‘ (2015), www.isdonline.de/wp-content/uploads/2015/03/Positionspapier-der-ISD-zum-Begriff-„Rasse_-“.pdf (Zugriff: Mai 2021)

MAN WIRD JA WOHL NOCH SAGEN DÜRFEN!?

Selam, liebe Leser:innen,
ich¹ richte meine Worte aus der Perspektive einer Lehrerin an Sie. Diese Perspektive möchte ich hervorheben, denn Lehrkräfte haben eine besondere Verantwortung im Hinblick auf den Umgang mit ihren Schüler:innen. Vor allem gegenüber den Schüler:innen, die nicht als Teil der Mehrheitsgesellschaft gelesen werden und somit von Rassismus und Diskriminierung betroffen sind. Vor diesem Hintergrund möchte ich hier vorrangig *weiße* Menschen ansprechen und in diesem Rahmen vor allem *weiße* Lehrkräfte zur Reflexion anregen. Alle BIPOC-Leser:innen sind selbstverständlich herzlich willkommen!

Die Thematik rund um Diskriminierung und Rassismus liegt mir allerdings nicht nur als Lehrerin am Herzen, denn ich schreibe selbst aus einer PoC-Perspektive. Doch dazu später mehr, zuerst möchte ich Sie kurz mit den Inhalten des Kapitels vertraut machen:

Mit dem Titel spiele ich ganz bewusst auf einen Satz an, der von Menschen ins Feld geführt wird, die die Debatte um diskriminierungskritische Sprache ablehnen und sich damit in ihrer Wortwahl kritisiert und in ihrer Meinungsfreiheit eingeschränkt fühlen. Diese Ablehnung kommt nicht nur von Menschen, die politisch dem rechten Spektrum zuzuordnen sind, sondern auch von der sogenannten ‚Mitte der Gesellschaft‘. Mit dem hinter den Titel gesetzten Fragezeichen stelle ich die Aussage gleichzeitig infrage. Ich erhoffe mir, dass Sie nach dem Lesen des Kapitels das Bedürfnis haben, ein ‚nicht‘ in dem Satz zu ergänzen und das Fragezeichen durch ein zweites Ausrufezeichen zu ersetzen.

Im Hinblick auf Rassismus und Diskriminierung kommt der Sprache eine besondere Bedeutung zu, denn sie ist immer auch ein Machtinstrument. Um Ihnen dies zu veranschaulichen, nehme ich Sie durch diesen Text hindurch in einige Brainstorming-Übungen mit. Die Idee hinter dieser Vorgehensweise ist folgende: Es ist manchmal schwierig, sich in eine Person hineinzusetzen, wenn man nicht dieselben oder

zumindest die gleichen Erfahrungen gemacht hat. Und da *weiße* Menschen nicht von Rassismus betroffen sein können, weil Macht *weiß* ist, und sie aufgrund der gewalttätig erzwungenen *weißen* Vorherrschaft seit über fünfhundert Jahren global Privilegien genießen, kann es ihnen schwerfallen, die Verletzungen nachzuvollziehen, die BIPOC durchleben, wenn sie rassistisch beleidigt und rassistisch angefeindet werden. Mit Hilfe von Brainstormings versuche ich, an alltägliche Lebenswelten anzuknüpfen und baue so die Brücke zur Sensibilisierung für die BIPOC-Perspektive. Zusammen mit Ihrer Offenheit, sich dieser Thematik anzunehmen, werde ich außerdem versuchen, Ihnen näherzubringen, warum es wichtig ist, diskriminierende Sprache zu dekonstruieren und wie das gelingen kann.

Wir hatten uns im Autor:innenkollektiv vorgenommen, keine diskriminierenden Begriffe zu reproduzieren.² Diesen Vorsatz breche ich an manchen Stellen, um die Problematik greifbarer zu machen. Verzeihen Sie mir bitte auch, dass ich mich an manchen Stellen wiederhole. Damit möchte ich der Wichtigkeit der jeweiligen Punkte besonderen Ausdruck verleihen.

Bevor wir an die Brainstormings gehen: Sprache und Globales Lernen!

Wenn Sprache im Rahmen von Globalem Lernen reflektiert wird, sprechen wir davon, wie wichtig es ist, sich einer diskriminierungskritischen Sprache zu bedienen. Denn im Globalen Lernen werden globale Zusammenhänge adressiert und damit globale Ungleichheiten und globale Ungerechtigkeiten in den Fokus gerückt, die auch in gegenwärtigen Gesellschaften tief verwurzelt sind. Für die Bearbeitung der Wurzeln von Ungleichheit und Ungerechtigkeit leistet die Art und Weise, wie und was wir sagen und schreiben, also die Sprache, einen elementaren Beitrag. Denn Sprache formt unser Denken und das Denken unser Handeln. In dieser Kette des Denkens-Sprechens-Handelns können globale Zusammenhänge mithilfe einer diskriminierungskritischen Sprache nicht nur verstehbar werden, sondern es kann auch einen Lernprozess bei Lehrer:innen und Schüler:innen anregen, in dem Verletzungen, Ausgrenzungen und Abwertungen nicht stetig wiederholt werden.

Ein kurzes Brainstorming 1.0

„Achte auf deine Worte, denn sie ...“³

Denken Sie an Ihr letztes Streitgespräch zurück. Welche Rolle spielten Worte für die Verletzung, die Sie aus dem Gespräch trugen? Ich vermute, eine wichtige. Nun denken Sie an ein motivierendes Gespräch. Wie fühlten Sie sich nach dem Gespräch und welche Rolle spielten Worte für Ihr Befinden? Ich nehme abermals an, dass sie eine gewichtige Rolle spielten.



Denn Worte können motivieren. Worte können inspirieren. Worte können bezaubern. Worte können erfreuen. Worte können trösten. Worte können aber auch verletzen, demütigen, verärgern, schmerzen, beleidigen. Die Sprache, die wir verwenden, ist wirkungsvoll. Sie ist mächtig.

Ähnlich verhält es sich mit Begriffen, die eine diskriminierende Geschichte haben. Die Komplexität im Erkennen diskriminierender Sprache besteht darin, dass wir wissen müssen, warum sie diskriminierend ist und uns bewusst sein muss, dass für BIPOC damit eine Verletzung einhergeht. Hier wird nochmals deutlicher: Sprache ist Handeln und kann auch Gewalt sein. Es gibt keinen Rassismus ohne Sprache. Deshalb müssen wir in der Lage sein, unsere Positionierung und unsere Privilegien kritisch zu reflektieren. Denn die Auseinandersetzung mit Rassismus beginnt weder in der Schule, noch hört sie dort auf.

Es gibt jedoch eine gute Nachricht: Wir alle können uns das Wissen aneignen. Unser (Lehramts-)Studium befähigt uns ganz offiziell, einen kritischen Standpunkt einzunehmen. Wenn Sie sich dennoch fragen sollten, was mit kritischer Reflexion gemeint ist, so denken Sie einfach an den Anforderungsbereich III⁴, den wir in jedem Unterrichtsfach und im Idealfall in jeder Unterrichtsstunde von unseren Schüler:innen verlangen.

Ein kurzes Brainstorming 2.0

„Man sagt es halt so!“⁵

Kreuzen Sie an!

Sprache ...

... wurde uns von einer höheren Macht zugewiesen.

... kommt ursprünglich aus dem Tierreich.

... ist von uns Menschen konstruiert worden.

Die Sprache ist ein Kulturgut, das von uns Menschen erschaffen wurde. Wir haben sie im Laufe der Geschichte mit Bedeutungen besetzt. Wir haben ihr Macht verliehen. Die Tatsache, dass Sprache von Menschen konstruiert wurde und über die Jahrhunderte im Wandel war⁶ und ist, gibt uns die Möglichkeit, sie neu zu denken und uns eben nicht hinter der Bequemlichkeit zu verstecken, dass man ‚es halt so sage‘. Ergo, was von uns konstruiert wurde, kann von uns auch dekonstruiert werden.

Damit die Dekonstruktion von Begriffen, die eine diskriminierende Geschichte haben, im Unterricht gelingen kann, muss zunächst anerkannt werden, dass Dekonstruktion möglich ist und mit unserer eigenen Haltung beginnt. Dies geschieht durch das Aneignen von Wissen, durch Sensibilität, Empathie, Offenheit und die kritische Reflexion der eigenen Haltung und Privilegien.



Besonders wir Lehrer:innen können es uns nicht erlauben, unwissend zu bleiben. Gleichzeitig können wir nicht allwissend sein – das ist schlicht und ergreifend unrealistisch. Aber wir können uns im Hinblick auf Diskriminierung und Rassismus das nötige Wissen aneignen, so wie wir von unseren Schüler:innen verlangen, die Hausaufgaben zu erledigen. Wir können sensibel sein und wir können uns mit BIPOC solidarisch zeigen. Denn wir erziehen Kinder und Jugendliche, in deren Händen die politische Zukunft unseres Landes liegt. Eine Gesellschaft, die tatsächlich nach demokratischen Wertmaßstäben⁷ lebt, ist die Basis für ein friedliches Zusammenleben auf globaler Ebene. Und nein, da spricht nicht nur die Idealistin aus mir. Ich mache selbst politische Bildungsarbeit mit (meinen) Schüler:innen und durfte bereits die ersten Früchte ernten: Eines der Lieblingsschimpfwörter eines meiner Schüler war ‚be_hindert‘.⁸ Nach eingehender Sensibilisierung⁹ sagte er von sich aus, dass er verstehe, dass das Wort für Menschen mit Be_hinderung verletzend sei und es ja auch genug andere Schimpfwörter gäbe, die er nutzen könne. Mein Herz machte Freudensprünge.

Ein kurzes Brainstorming 3.0

„Wer darf bestimmen, wie Sie genannt werden?“¹⁰

Diskriminierende Wörter sind Fremdzuschreibungen, denen eine diskriminierende Geschichte zugrunde liegt. Zunächst einmal sei hier anhand eines banalen Beispiels der Begriff der Fremdzuschreibung erklärt: Nehmen wir an, der Name einer Person ist Tobias, der Spitzname ist Tobi und ich, als eine fremde Person, ziehe es vor, Tobias kurz und knapp Bibi zu nennen. Fänden Sie das, ob Sie nun Tobias heißen oder nicht, in Ordnung? Und wie würden Sie es finden, wenn der besagte Tobias mich ausdrücklich darum bittet, ihn Tobias zu nennen und ich ihn weiterhin einfach Bibi nenne? Einer Person die Eigenbenennung zu verweigern ist schlicht und ergreifend ignorant. Tobias fände es womöglich frech, ein größerer Schaden würde ihm durch diesen Spitznamen aber vermutlich nicht entstehen. Anders ist das bei diskriminierender Sprache, wie Begriffe, die Fremdzuschreibungen¹¹ für BIPOC sind. Diese sind oftmals verletzend, demütigend, beschämend, erniedrigend und beleidigend – und sie sind eingebettet in eine jahrhundertealte Unterdrückungsgeschichte. Niemand sollte das Recht haben, diese Emotionen bei Menschen auszulösen, vor allem dann nicht, wenn es so einfach zu vermeiden ist. Nun, um die Eingangsfrage zu beantworten: Wer darf bestimmen, wie Sie genannt werden? Ihnen allein steht das Recht zu. Jede:r andere hat ebenso ein Recht darauf, so genannt zu werden, wie er:sie möchte.

„Aber die sagen das doch selbst!“¹²

Hand aufs Herz: Wie oft haben Sie innerlich eine Person verflucht, möglicherweise sogar mit Beleidigungen überschüttet, die Ihnen sehr nahesteht? Jetzt stellen Sie sich mal vor, eine völlig fremde Person hätte dieselben Gedanken über Ihre Liebsten gehabt oder gar ausgesprochen. Würden Sie der fremden Person dasselbe Recht

einräumen, ihre Liebsten zu verfluchen, wie Sie es sich selbst zugestehen? In vereinfachter Form stelle ich diese Frage auch meinen Schüler:innen. Probieren Sie es selbst aus. Sie werden sich wundern, wie schnell die Einsicht kommt.

Dass BIPOC bestimmte Begriffe für sich selbst verwenden, mag *weißen* Personen möglicherweise falsch erscheinen, doch steht es *Weiß*en nicht zu, BIPOC dafür anzuklagen. Fremdzuschreibungen zu Eigenbezeichnungen zu machen, dient oftmals dem eigenen Empowerment und kann BIPOC helfen, mit schmerzhaften Erfahrungen einfacher umzugehen. Punkt.

Ein kurzes Brainstorming 4.0

„Du ...!“¹³

Noch einmal Hand aufs Herz: Wie oft haben Sie in dieser Woche schon geflucht? Und welchen der von Ihnen verwendeten Kraftausdrücke würden Sie bei (Ihren) Schüler:innen kritisieren?

Manchmal will dieser Wut Ausdruck verliehen werden und das geschieht insbesondere bei Jugendlichen häufig durch Schimpfwörter. Von Schüler:innen zu verlangen, dass sie keine Kraftausdrücke verwenden sollen, ist utopisch. Und Verboten will man sich erst recht widersetzen. Genau so sage ich das auch meinen Schüler:innen. Gleichzeitig verweise ich darauf, dass es Begriffe gibt, die auszusprechen inakzeptabel und deren Nicht-Aussprechen nicht verhandelbar ist. Meinen Schüler:innen mache ich diese Haltung gleich zu Beginn der Klassenübernahme¹⁴ deutlich. Es wäre gelogen, wenn ich behaupten würde, dass es immer gleich bei allen Schüler:innen ankommt. Zuweilen ist es anstrengend und erschöpfend, weil Schüler:innen gerne ihre Grenzen testen. Aber es hat bisher immer gefruchtet und das liegt nicht etwa daran, dass ich als weiblich gelesene Person mit einer Körpergröße von 1,59 m besonders autoritär wirke. Vielmehr zeigt sich meinen Schüler:innen dadurch, dass ich Menschen und damit auch sie selbst achte und respektiere. Für mich hat sich Achtung und Respekt als Schlüssel für eine gute und funktionierende Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung erwiesen. Und Humor.

Ein kurzes Brainstorming 5.0

„Aber das war doch gar nicht so gemeint!“¹⁵

An einem Samstagmorgen in Frankfurt am Main im Grüneburgpark: Da saß ich auf einer Bank, las und beobachtete spazieren gehende, sich unterhaltende Menschen, hörte ihnen mal beabsichtigt, mal unbeabsichtigt zu. Am liebsten den Hundebesitzer:innen. Das Phänomen, wenn zwei völlig fremde Menschen aufeinandertreffen, sich gut verstehen, weil sich die Hunde gut riechen können, fand ich schon immer faszinierend. Es mag die Gemeinsamkeit sein, dass beide Hundeliebhaber:innen sind. Diese Gemein-



samkeit ließ die Menschen meistens für die nächsten fünf bis sieben Minuten alle Vorbehalte vergessen. An jenem Morgen erfreute ich mich wieder dieser Faszination und hörte, in meine Lektüre blickend, aber beabsichtigt den vor mir stehenden Hundebesitzer:innen zu. Ich habe sie als ein älteres Pärchen und als eine junge Frau, etwa Ende zwanzig, gelesen. Zunächst ging es um die Fressgewohnheiten, die Krankheitsbilder und die Eigenarten der Hunde. Später wurde es auch persönlich. Nachdem alle Freuden und Besorgnisse rund um die Hunde ausgetauscht waren, fragte die ältere *weiße* Frau ihr Gegenüber, wo sie denn herkomme und sagte ihr, dass sie unglaublich gut Deutsch spreche. Spätestens in diesem Augenblick schaute ich hoch. Ihr Tonfall war sehr freundlich und ihr Blick neugierig-interessiert. Die junge Schwarze Frau entgegnete ihr, dass sie aus Frankfurt sei und deshalb natürlich unglaublich gut Deutsch spreche. Zum Zuhören gab es nichts mehr; das ältere Pärchen blickte irritiert, gab ein „ah ja“ von sich und alle verabschiedeten sich freundlich.

Nun Sie: Stellen Sie Vermutungen auf: Was könnte die ältere *weiße* Dame mit ihrer Frage beabsichtigt haben? Notieren Sie stichpunktartig.

Und jetzt überlegen Sie: Wie könnte sich die Frage auf die junge Schwarze Frau ausgewirkt haben?

Bei diesem tatsächlich stattgefundenen Gespräch handelt es sich um Alltagsrassismus. Es ist lediglich ein Beispiel von sehr vielen. BIPoC sehen sich oftmals Situationen ausgesetzt, in denen ihnen vermeintlich Komplimente gemacht werden, die sie bitte als solche zu verstehen haben. Dahinter verbergen sich jedoch sehr häufig Vorurteile und sogenanntes Schubladendenken. Wenn wir nicht anmaßend und übergriffig sein wollen, müssen wir unsere Schubladen kennen und sie immer wieder ausmisten.

In diesem Fall mag die Schublade der älteren *weißen* Dame vielleicht so aussehen: Wer Schwarz ist, kann nicht deutsch sein; zu Deutschland gehören *weiße* Menschen. Diese Schublade mag nicht bewusst Teil ihrer Frage sein. Sie stellt aber den Subtext dar, der damit transportiert wird. Denn würde sie einer Person, die sie als deutsch und damit als Deutschland zugehörig einordnet, für ihr perfektes Deutsch ein Kompliment machen?

Die Wirkung dieser Frage kann der Absicht der älteren *weißen* Dame entsprechen, muss sie aber nicht. Wir können und dürfen gerade im Hinblick auf Rassismus und Diskriminierung nicht davon ausgehen, dass die betroffene Person schon wissen wird, wie es gemeint ist. Das bedeutet nicht, dass wir keine Fragen mehr stellen dürfen. Aber bevor wir eine Frage stellen, können wir diese reflektieren: Stelle ich diese Frage, weil ich aufgrund der äußerlichen Merkmale einer Person bestimmte Schubladen bediene? Versteckt sich hinter dem, was ich sage oder frage, ein Vorurteil? Warum möchte ich überhaupt erfahren, wo eine Person herkommt? Wenn wir uns unsere eigenen Schubladen bewusst machen, wird sich auch unsere Sprache und unser Handeln verändern. Wir werden sensibler mit ihr und unseren Mitmenschen umgehen.

Auch der Schulalltag ist nicht frei von Vorurteilen und Schubladendenken: Durch meine frühere Tätigkeit als politische Bildungsreferentin habe ich viele Erfahrungsberichte von BIPOC-Schüler:innen gehört, die bestätigten, dass Lehrkräfte oftmals für bestimmte Themen bestimmte Schüler:innen im Blick haben. So sollen vorzugsweise muslimisch gelesene Schüler:innen über sogenannte ‚Ehrenmorde‘ referieren, jüdische Schüler:innen Leidensberichte ihrer Familien und Vorfahren zur Shoah teilen oder sich zum ‚Nahost-Konflikt‘ positionieren, Schwarze Schüler:innen sich zum N-Wort äußern. Die Absicht der Lehrkraft mag keine böse sein, allerdings werden die betroffenen Schüler:innen hierbei auf ihre Religion, ihre Hautfarbe oder ihre Herkunft reduziert, was Leidenserfahrungen triggern kann und sich entsprechend verletzend und ausgrenzend auswirkt. Nicht alle muslimisch gelesenen Menschen verstehen sich selbst auch als Muslim:innen und kennen sogenannte ‚Ehrenmorde‘ vor allem aus Boulevardzeitungen. Nicht alle jüdischen Menschen kommen aus Israel oder haben Vorfahren, die dem brutalen NS-Regime zum Opfer gefallen sind, oder wollen darüber sprechen. Nicht alle Schwarzen Menschen sind Expert:innen für politische Bildungsarbeit und wollen ihre Rassismuserfahrungen teilen. BIPOC auf bestimmte Merkmale zu reduzieren, ist verletzend und ausgrenzend, ganz gleich, wie harmlos die Frage oder der Kommentar erscheinen mag. Auch im Schulalltag.



Achtung, Fallstrick!

Die Sprache ist Fallstrick und Chance zugleich. Unbedacht genutzt, kann sie auf psychischer Ebene erhebliche Schäden anrichten. Bedacht genutzt, kann sie Herzen öffnen und dazu führen, dass sich Menschen, ganz gleich welcher Herkunft, Hautfarbe, Religion, sexuellen Orientierung oder welchen Geschlechts auf Augenhöhe und respektvoll begegnen.

Respekt ist die Basis für ein gewaltfreies und global gerechtes Miteinander; sei es in der Liebe, in der Familie, in Freund:innenschaften oder aber auch auf struktureller Ebene und in Bezug auf globale Zusammenhänge. Als Lehrkräfte können wir ein respektvolles und gewaltfreies Miteinander bei unseren Schüler:innen fördern, indem wir unsere Worte bedacht wählen. Wir legen damit die Grundlage für globale Gerechtigkeit. Dazu gehört es eben auch, ein sensibles Gehör für diskriminierende Sprache zu haben. Lassen Sie uns stets mit Mut und Solidarität dagegenhalten!



Ein Blick in ausgewählte Schulbücher – Begriffe, die eine diskriminierende Geschichte haben 1.0

Uns Lehrkräften steht eine Fülle an Materialien zur Verfügung. Oftmals nehmen wir sie dankend an. Eine ständige Neuaufarbeitung und Neuerstellung von Materialien wäre viel zu zeitaufwendig. In Anbetracht der zahllosen Konferenzen und sonstigen

Organisationsangelegenheiten, die im Grunde nichts mit dem tatsächlichen Unterrichten zu tun haben, können wir das ständige Erstellen neuer Materialien gar nicht bewältigen. Doch was tun, wenn in Schulbüchern diskriminierende Begriffe reproduziert werden? Wie kann man diese dekonstruieren, ohne mehrere Unterrichtsstunden dafür aufopfern zu müssen? Wie kann Schüler:innen – idealerweise induktiv – deutlich gemacht werden, dass bestimmte Begriffe verletzend sind?

Im Folgenden werfen wir einen Blick auf Auszüge ausgewählter Kapitel aus zwei Schulbüchern. Dabei wird die jeweils aktuellste Ausgabe des Schulbuches herangezogen. Die gemeinsame Problematik der folgenden Beispiele besteht darin, dass diskriminierende Begriffe unhinterfragt verwendet und die Schüler:innen in der Aufgabenstellung auch nicht dazu angeregt werden, sich kritisch mit den Begrifflichkeiten und ihrer Geschichte auseinanderzusetzen. Die beiden gewählten Beispiele zeigen, was dies für den kritischen Umgang mit ihnen im Klassenraum bedeuten kann.

19. Jahrhundert: Vertreibung der Indianer

Nach der „Entdeckung“ Amerikas durch Kolumbus 1492 folgte die Eroberung und Kolonialisierung der „Neuen Welt“. Weil immer mehr europäische Siedler nach Amerika kamen, wurde die einheimische Bevölkerung schrittweise vertrieben.

- *Wie verlief im 19. Jahrhundert die Vertreibung der indigenen Bevölkerung in Nordamerika?*

Verdrängung

Während die Spanier und Portugiesen Mittel- und Südamerika eroberten und kolonialisierten (S. 246 f.), drangen die Engländer ab 1497 in Nordamerika ein. Weil in den nächsten Jahrhunderten immer mehr europäische Siedler nach Amerika kamen, wurden die Indianer immer mehr verdrängt. Zudem wurde das Wild, z. B. die Bisons, vertrieben oder abgeschlachtet. Damit fehlte den Indianern eine entscheidende Nahrungsgrundlage. Die ersten Siedler kauften den Einheimischen das Land häufig noch mittels Kaufverträgen ab. Die Indianer kannten jedoch weder solche rechtlichen Regelungen noch die Vorstellung, dass Land Eigentum einer bestimmten Person ist. So kam es immer wieder zu Vertragsbrüchen, auch durch die Europäer, die dann bewaffnete Kämpfe nach sich zogen. Die Indianer waren gegen die wachsende Zahl der Siedler und deren überlegene Waffentechnik allerdings machtlos. Durch aufgezwungene Friedensverträge verloren die Indianervölker mehr und mehr ihre Siedlungsgebiete.

20 **Vertreibung**

Im Jahr 1830 verabschiedete der Kongress der jungen Vereinigten Staaten von Amerika (1776) ein Umsiedlungsgesetz, um den erneuten Anstieg der Siedler im 19. Jahrhundert zu bewältigen (S. 86 ff.). Rund 100 000 Indianer wurden mit militärischer Gewalt aus ihrer Heimat im Osten und Süden in Reservate vertrieben. Tausende starben auf den Märschen oder weil sie sich widersetzen. In den Reservaten sorgte eine Indianer-Behörde für die Umerziehung. Die Kinder lernten statt indianischer Kultur nun die europäische Geschichte und Werte. Zunächst waren die Reservate wie Gefangenenlager. Weil die Indianer sie nur mit Erlaubnis verlassen durften, konnten sie sich nicht selbst versorgen und waren auf Lebensmittelrationen angewiesen. Diese wurden von den Regierungsvertretern auch als Druckmittel eingesetzt. Hunger und Armut waren die Folge. Immer wieder kam es zu Aufständen, die von US-Truppen jedoch niedergeschlagen wurden.

Krieg und Massaker

40 Mit Völkern, die sich massiv gegen die Vertreibung wehrten, schloss die US-Regierung Friedensverträge, um sie so zur Abtretung ihres Landes zu bewegen. Doch immer wieder kam es zu Vertragsbrüchen durch die US-Amerikaner. Als z. B. 1874 Goldgräber in das Land
45 der Lakota einfielen und damit den Friedensvertrag von 1868 brachen, führte dies zu einem Krieg zwischen der US-Armee und einer Cheyenne-Sioux-Koalition unter den Anführern Sitting Bull und Crazy Horse. Obwohl die Indianer siegten, war ihr Triumph nur von kurzer Dauer.
50 Soldaten verübten überall in den USA grausame Massaker, bei denen Tausende Indianer ums Leben kamen.

Gleichheit auch für die Indianer?

Weil indianische Soldaten die US-Armee im Ersten Weltkrieg (1914–18) unterstützt hatten, erhielten die Indianer 1924 die amerikanische Staatsbürgerschaft. Zehn Jahre später wurde ihnen in einem Gesetz (Indian Reorganisation Act) das Recht auf kulturelle Eigenständigkeit und lokale Selbstverwaltung zugestanden. Allerdings versuchte die US-Regierung immer wieder die
60 Rechte der Indianer zu beschneiden, indem sie ihnen z. B. aufgrund wirtschaftlicher Interessen zugeteiltes Land wieder wegnahm. Heute bilden die Indianer in den USA nur noch eine Minderheit.

-
- 1 **Untersuche die Vertreibung der Indianer mithilfe der Kriterien auf S. 77.**
 - 2 **Beschreibe das Leben in den Reservaten (Text, M1).**
 - 3 **a) Erarbeite aus M3 die Haltung von Sitting Bull gegenüber der US-Regierung.**
b) Setze dich kritisch mit seiner Haltung auseinander. Berücksichtige den Darstellungstext.

- 4 **Partnerarbeit:** Untersucht arbeitsteilig M4 und M5 hinsichtlich der Meinung über die Indianer bzw. der Weißen und vergleicht anschließend.
- 5 **Vorschläge für Vorträge:**
 - a) Das Leben des Sitting Bull
 - b) Situation der Indianer in den USA heute

Sie sehen hier Ausschnitte einer Doppelseite aus dem Geschichtsbuch „Forum Geschichte“ des Cornelsen Verlags. Erstellt ist das Schulbuch für die Klassenstufen 7 und 8.¹⁶ Das Kapitel wird dem Thema ‚Migration‘ zugeordnet. Bei den ausgewählten Ausschnitten handelt es sich um den Titel, einen Darstellungstext sowie den Arbeitsauftrag. Bereits dem Titel kann entnommen werden, dass das I-Wort ohne jegliche kritische Infragestellung verwendet wird, auch wenn sich der alternative Begriff „indigene Bevölkerung“ im Einführungstext wiederfindet. Der dazugehörige Darstellungstext verdeutlicht die prekäre Lage der indigenen Bevölkerung im Rahmen der Kolonialisierung, wobei Gewalt und Verantwortung tendenziell entnannt werden. Beispielsweise wird die Zahl der Immigrant:innen als Ursache für Verdrängung angeführt, nicht aber



die gezielte Expansionspolitik oder der Herrschaftsanspruch der Kolonisor:innen. Weder im Text noch in der Aufgabenstellung werden eine konstruktive und kritische Auseinandersetzung mit der rassistischen Fremdzuschreibung im Titel gefördert und/oder gefordert. Stattdessen wird diese in den Darstellungstexten mehrfach reproduziert. Dies gilt auch für den Arbeitsauftrag, der den kritischen Blick der Schüler:innen nicht auf die Art der Geschichtserzählung und die Begriffe orientiert.

Begutachten Sie das Beschriebene gerne noch einmal selbst, bevor es gleich in die Praxis geht.

Kreisen Sie nun die Assoziationen ein, die Ihnen zu dem I-Wort in den Sinn kommen. Mehrfacheinkreisung möglich.

Christoph Kolumbus	Sitting Bull	
Fremdzuschreibung	Kolonialismus	
Karnevalskostüm	Adlerfedern	
Vertreibung	Filme	indigene Bevölkerung
Rassismus	Massaker	Indiana Jones
europäische Siedler:innen	Kolonien	Amerika
Native American		

Beantworten Sie für sich selbst: Woher kommen Ihre Assoziationen und haben sich diese im Laufe der Zeit verändert?

Vermutlich sind Ihre Assoziationen durch die Medien und Ihr Umfeld geprägt. Und höchstwahrscheinlich kennen Sie den Begriff schon seit Ihrer Kindheit. Vielleicht haben Sie im Erwachsenenalter gelernt oder lernen just in diesem Augenblick, dass es sich bei dem in der Überschrift des Lehrbuches verwendeten Begriff um ein rassistisches Konstrukt handelt. Wenn dem so ist: Hätten Sie sich gewünscht, das schon als Kind in der Schule gelernt zu haben? Als Lehrer:in sind Sie in der glücklichen und verantwortungsvollen Position, das zumindest für die kommenden Generationen besser zu machen. Die Herausforderung bei diesem Begriff besteht darin, dass er gesellschaftlich allgemein verbreitet ist und ein Problembewusstsein in weiten Teilen fehlt. In der Schuleingangsphase der Grundschule wird das Wort oft noch häufig zum Erlernen des Buchstabens I herangezogen. Hier Alternativen zu suchen (Insel, Igel), ist Teil einer frühen diskriminierungskritischen Unterrichtspraxis¹⁷.

Das Wort ist eine Fremdbezeichnung und transportiert immer auch die mit seiner Geschichte verbundene Gewalt: Mit der vermeintlichen ‚Entdeckung‘ Amerikas durch Christoph Kolumbus geht der Mythos einher, dass Kolumbus ein unbeflecktes Land aufgespürt und Europa sowie der Nachwelt ungeahnte Möglichkeiten an Land und Ressourcen beschert habe. Eigentlich wollte Kolumbus nach Ostasien gelangen und landete nur zufällig aufgrund falscher Routenberechnungen in ‚Amerika‘. Um an die Ressourcen des Landes zu gelangen, wurden die dort bereits lebenden Menschen brutal ermordet, ausgebeutet und versklavt. Die Vernichtungs- und Unterwerfungszüge Kolumbus‘ und der ihm nachfolgenden Kolonisor:innen wurden durch rassistische Annahmen über die Native Americans gerechtfertigt. Das Wort transportiert daher auch Vorurteile und ist somit selbst ein rassistisches Konstrukt. Demgegenüber sind Ersteinwohner:innen, First Nation People oder indigene Bevölkerung diskriminierungskritische Begriffe, die neben den konkreten Selbstbezeichnungen der einzelnen Gruppen genutzt werden können.





Zur Dekonstruktion rassistischer Fremdbezeichnungen für Native Americans

Bevor Sie mit dem Kapitel zur Vertreibung der Native Americans beginnen, können Sie mit einer Assoziationsrunde einsteigen, wie wir sie oben gemeinsam gemacht haben. Wichtig ist, dass die Auseinandersetzung *vor* der Bearbeitung des entsprechenden Kapitels stattfindet, weil jede Wiederholung diskriminierende Begriffe ein Stück weit normalisiert und legitimiert. Sie müssen nicht alle Begriffe nehmen, die Ihnen oben präsentiert werden. Folgende Begrifflichkeiten sollten jedoch Erwähnung finden:

- Christoph Kolumbus,
- Fremdzuschreibung,
- Rassismus und
- Native Americans.

Dies hat den Vorteil, dass Sie ...

1. ... mit dem Mythos aufräumen können, dass Kolumbus Amerika ‚entdeckt‘ habe.
2. ... klarstellen können, dass es die ‚Indianer‘ gar nicht gibt. Vielmehr dachte Kolumbus, dass er in Indien gelandet sei und benannte die schon dort lebenden Menschen irrtümlicherweise danach. Es handelt sich also um eine Fremdzuschreibung, dazu noch eine falsche (s. *Brainstorming 3.0*).
3. ... darauf verweisen können, dass der Begriff auch im Zuge der Versklavung, Ermordung und Ausbeutung der Native Americans entstanden ist.

Last but not least:

4. ... die Möglichkeit haben, eine der Selbstbezeichnungen der Ersteinwohner:innen Nordamerikas aufzuzeigen und darauf zu verweisen, dass nun dieser Begriff verwendet wird. Um dies zu untermauern, können Sie die Schüler:innen die rassistische Fremdbezeichnung durchstreichen und sie durch Native Americans ersetzen lassen. Das Ersetzen hat symbolischen Charakter, prägt sich besser ein und macht insbesondere den jüngeren Schüler:innen Spaß. Bei schuleigenen Büchern können Sie die Doppelseite als Ausdruck austeilen.

Die Bearbeitungszeit für diese Methode variiert je nach Schüler:innenzahl, Klassenstufe, der Anzahl der Assoziationsbegriffe und Ihrer Besprechungsfreudigkeit sowie der Ihrer Schüler:innen. Diese Form der Dekonstruktion können Sie je nach Klassenstufe nach Belieben abwandeln. Sie können auch ein Arbeitsblatt vorbereiten, auf dem die Schüler:innen die Möglichkeit haben, ihre Assoziationen unter den Begriffen zu notieren. Mir hat eine mündliche Besprechung bisher genügt. Achtung: Diese Methode eignet sich nicht für alle diskriminierenden Begriffe, denn der gesellschaftliche Auseinandersetzungsstand mit diesen ist unterschiedlich. Aber darauf kommen wir gleich zu sprechen.

Vielleicht haben Sie bemerkt, dass ich die rassistische Fremdbezeichnung an manchen Stellen ausgeschrieben und in Anführungszeichen gesetzt habe. Oft benutzen wir diese Redezeichen nicht nur in der Schriftsprache, sondern auch wenn wir sprechen. Wir verwenden sie meist, um ein Wort zu markieren, wenn wir es besonders hervorheben möchten oder aber darauf verweisen wollen, dass das Wort ein problematischer Ausdruck ist und eigentlich eine Erklärung benötigt. Anführungszeichen sind also hilfreich und sind auch ein gutes Arbeitsinstrument bei der Dekonstruktion. Eine Frage ins Plenum, warum das Wort denn in Anführungszeichen steht, genügt meist, um einen Denkanstoß zu geben und daran anzusetzen.

Alternative

Sie können die Schüler:innen als Hausaufgabe selbst herausfinden lassen, warum die Verwendung des I-Wortes nicht in Ordnung ist. Eine mögliche Aufgabenstellung könnte also lauten:

Für die Sekundarstufe I: Recherchiere im Internet, warum der Begriff des ‚Indianers‘ bzw. der ‚Indianerin‘ nicht verwendet werden sollte. Suche auch nach einem besseren Begriff und erkläre, warum dieser geeigneter ist. Halte deine Ergebnisse in einem Fließtext fest.

Für die Sekundarstufe II: Setzen Sie sich kritisch mit dem Begriff des ‚Indianers‘ bzw. der ‚Indianerin‘ auseinander, indem Sie recherchieren, warum er eine diskriminierende Geschichte hat. Nennen Sie einen alternativen Begriff. Halten Sie Ihre Ergebnisse schriftlich fest.

Hausaufgabenbesprechung: Lassen Sie freiwillige Schüler:innen ihre Texte vorlesen. Die alternativen Begriffe und Selbstbezeichnungen können Sie aufschreiben und sich gemeinsam darauf einigen, dass das Wort dadurch ersetzt wird.

Nach der Erkenntnis, dass der Begriff nicht verwendet werden sollte, werden einige Schüler:innen fragen, warum es in einem Schulbuch trotzdem verwendet wird. Ich muss ehrlicherweise gestehen, dass ich darauf keine zufriedenstellende Antwort habe, denn die gleiche Frage stelle ich mir ebenfalls und so sage ich es auch meinen Schüler:innen.



Ein Blick in ausgewählte Schulbücher – Begriffe, die eine diskriminierende Geschichte haben 2.0

Im Unterschied zur rassistischen Fremdbezeichnung für Native Americans sind auch diskriminierende Begriffe im Umlauf, bei denen auch die Mehrheitsgesellschaft ein Bewusstsein für ihren problematischen Gehalt hat. Hier schlage ich eine andere Vorgehensweise vor.

Der unten stehende Quellenausschnitt ist in dem Schulbuch „Politik und Wirtschaft“ des Cornelsen Verlags abgebildet. Die dazugehörige Doppelseite behandelt das Thema „Identität“¹⁸ und gehört zum Themenblock „Individuum und Identität“. Darin sollen sich die Schüler:innen unter anderem mit sozialem Handeln in der Gesellschaft auseinandersetzen. Es dient der Vermittlung demokratischer Werte und ist somit essenziell für den Unterricht. Gedacht ist das Schulbuch für den Politikunterricht der Sekundarstufe II.

Hier soll der erste Teil („Ich (b)in Deutschland“) der Quelle M2 („Selbsteinschätzung“) näher betrachtet werden:

M 2 Selbsteinschätzungen

Ich (b)in Deutschland

Sprüche, die ich hasse:

„Darf ich deine Haare anfassen?“

„Willst du einen Negerkuss?“

5 „Nuttellagesicht!“

Was andere mit mir machen:

Sie sagen zu mir „Neger“ und

„Sind die Haare echt?“

Amina Gueye, 9 Jahre, Alzenau, aus: 1. KiKuJu-Wettbewerb, <http://blog.derbraunemob.info/>
(Zugriff: 28.2.2010)

Für die Sensibilisierung der Schüler:innen zum Thema Rassismus wird in der Quelle eine BIPOC-Perspektive aufgezeigt. Generell ist es ein zentraler Teil einer diskriminierungskritischen Unterrichtspraxis im Allgemeinen und des Globalen Lernens im Besonderen, mit BIPOC-Perspektiven zu arbeiten, allerdings ist auch da Vorsicht geboten. In dieser Quelle werden mehrmals rassistische Fremdbezeichnungen verwendet. Die Problematik, die damit einhergeht, ist folgende: Stellen Sie sich vor, Sie haben eine:n oder mehrere Schwarze Schüler:innen in der Klasse sitzen und jedes Mal, wenn das Wort fällt, weil es vorgelesen oder darüber gesprochen und damit reproduziert wird, richten sich alle Blicke auf die Schwarzen Schüler:innen. Im schlimmsten Fall sind die Mitschüler:innen oder aber auch die Lehrkraft selbst so unsensibel, dass sie die Schwarzen Schüler:innen nach eigenen Erfahrungsberichten bitten. Selbst wenn in der Klasse keine Schwarzen Mitschüler:innen sitzen, ist dies keine Legitimation den Begriff zu reproduzieren: Er steht für historisches Unrecht und strukturelle Formen der Gewalt. Eine gerechte Zukunft für uns alle ist nur zu erreichen, wenn wir uns kritisch mit historischem Unrecht auseinandersetzen und eine Sprache finden, die auf Gewaltfreiheit setzt.

In jüngeren Schulklassen kann es zudem sogar vorkommen, dass das Wort „zum Spaß“ verwendet wird, was bei betroffenen Schüler:innen trotzdem zu einer Traumatisierung führen kann und für alle eine abwertende, gewaltvolle Atmosphäre schafft. Oder Sie haben eine:n rechtsgesinnte:n Schüler:in bei Ihnen im Unterricht sitzen. Die unreflektierte Verwendung¹⁹ des Wortes würde der Person Raum für menschenfeindliche Aussagen geben. Zur kurzen Erinnerung: Dieses Wort ist ein rassistischer Begriff, der aus der Kolonialzeit stammt – also von *weißen* Menschen erfunden wurde, um Schwarze Menschen abzuwerten und damit ihre Ermordung und Versklavung zu rechtfertigen. Der Begriff ist für Schwarze Menschen höchst degradierend und entlarvt seine:n Verwender:in entweder als ignorant oder als rassistisch. Letzteres geht immer mit Ersterem einher. Beide Attribute sollten insbesondere auf Lehrkräfte nicht zutreffen.

Warum sollten wir einen derart degradierenden Begriff verwenden und reproduzieren wollen? Es gibt keinen Grund dafür. Das vorgestellte Material würde ich im Unterricht nicht verwenden. Eine Dekonstruktion kann allerdings nicht gelingen, indem bestimmte Sachen einfach nur ausgelassen werden.

Übung zur Dekonstruktion der rassistischen Fremdbezeichnung für Schwarze Menschen



1. Haltung – Wissen – Empathie

→ Wenn Sie rassismuskritische Arbeit und Perspektiven des Globalen Lernens in Ihren Unterricht integrieren, ist es unabdingbar, dass Sie erstens den Schüler:innen mit Ihrer Haltung deutlich machen, dass Sie rassistische Anfeindungen inner- und außerhalb des Klassenzimmers nicht dulden. Im Hinblick auf das N-Wort können Sie betonen, dass die Nutzung des Wortes nicht toleriert wird. Dass Sie zweitens für den Fall, dass die Schüler:innen beispielsweise fragen, warum dieses Wort nicht ausgesprochen werden sollte, auf ein adäquates Wissensrepertoire zurückgreifen können. Und dass Sie drittens eine Sensibilität für die BIPoC-Perspektiven haben.

2. Arbeit mit authentischem Material im Geschichts-, Politik- und Englischunterricht

→ Im Geschichts- und Englischunterricht gibt es Themenblöcke zu den Bürgerrechtsbewegungen in den USA. Spätestens da werden Sie mit rassistischen Fremdbezeichnungen konfrontiert werden, sodass Sie es im Unterricht dekonstruieren sollten. Sie könnten beispielsweise den Oscar-nominierten Dokumentarfilm „I Am Not Your Negro“²⁰ über James Baldwin schauen oder aber den Spielfilm „The Butler“, der auf einer wahren Begebenheit beruht. Beide Filme sind authentisch, empowernd und kritisch. Sie können sich im Vorfeld Reflexionsfragen überlegen, welche die Schüler:innen mithilfe der Filme beantworten sollen. Anschließend können Sie diese gemeinsam besprechen.

→ Wenn Sie mit BIPOC-Perspektiven arbeiten möchten, bietet die Instagram-Seite „wasihnichtseht“²¹ eine gute Möglichkeit, dies zielgruppenorientiert zu tun. Dort finden Sie authentische Beiträge von Schwarzen Menschen, die von ihren Erfahrungen mit Alltagsrassismus berichten, ohne rassistische Begriffe zu reproduzieren. Sie könnten eine Collage von ausgewählten Beiträgen erstellen und Fragen zur Reflexion und Sensibilisierung in die Klasse geben.

→ Sie können dabei auf Widerstand, Uneinsichtigkeit oder Provokation stoßen. So frustrierend es auch ist, eine Musterlösung für solche Konfliktsituationen gibt es nicht. Sie kennen Ihre Schüler:innen am besten und werden adäquat auf mögliche Schwierigkeiten reagieren können. Generell möchte ich aber auch an dieser Stelle festhalten: Je mehr Wissen und Empathie Sie im Hinblick auf Diskriminierung und Rassismus selbst mitbringen und das durch Ihre Haltung deutlich machen, umso weniger werden Schüler:innen etwas dagegenhalten können.

Wenn Schüler:innen selbst diskriminierende Begriffe verwenden

Haben Sie schon mal das Verhalten von Schüler:innen auf ihre Herkunft zurückgeführt? Falls ja, habe ich diesbezüglich ein Anliegen und ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie es sich zu Herzen nehmen würden. Ich hatte bereits zu Beginn ge spoilert, dass ich selbst aus einer PoC-Perspektive schreibe. Meine Eltern stammen aus der Türkei. Vor diesem Hintergrund würden mich viele *Weiß*e als migrantisch oder als eine Person mit sogenanntem Migrationshintergrund bezeichnen. Tatsächlich bin ich nie nach Deutschland immigriert. Vielmehr bin ich eine peinliche Lokalpatriotin. Als gebürtige Mannheimerin halte ich Mannheim für, nein, ich bin überzeugt davon, dass Mannheim die schönste Stadt der Welt ist. Kennen Sie die Quadrate in Mannheim? New York hat sich das von uns abgeschaut, nicht umgekehrt! Ich meine ja nur. Aber zurück zum Thema: Als Lehrerin verschafft mir diese Perspektive die Sensibilität, meine Schüler:innen nicht in die Kategorien ‚migrantisch‘ oder ‚nicht migrantisch‘ einzuteilen. Tatsächlich sind die meisten unserer Schüler:innen auch nie nach Deutschland ausgewandert, vielmehr feiern sie, dass sie aus 069 sind oder tragen T-Shirts und Käppis – in diesen Zeiten auch Mund-Nasen-Bedeckungen – mit dem Wahrzeichen ihrer jeweiligen Stadt. Wenn wir also diskriminierende Sprache dekonstruieren und Schüler:innen dazu bringen wollen, sich nicht dieser zu bedienen, ist es völlig kontraproduktiv und irrelevant darauf zu verweisen – ob Sie es nun gegenüber den Schüler:innen selbst tun oder nicht –, dass Ahmet, der Kurde, Gizem, die Türkin, oder Mohammad, der Afghane, sich gerade problematisch geäußert haben. Dadurch werden die Schüler:innen in bestimmte Schubladen gesteckt und es macht eine Kommunikation auf Augenhöhe unmöglich. Außerdem heißt es ja auch nicht Marco, aus dem Freistaat Bayern, oder Sabrina, die Saarländerin, verwenden problematische Begriffe.

Was tun, wenn sich Schüler:innen rassistisch und diskriminierend äußern? Für mich hat sich folgende Herangehensweise bewährt:

- Nicht emotional werden. Eine ruhige und sachliche Herangehensweise ist am produktivsten für die Auseinandersetzung mit schwierigen Themen.
- Ein Gespräch mit dem:der Schüler:in suchen und führen, zum Beispiel in der Pause.
- Im Gespräch nicht die Wörtchen ‚nie‘ und ‚immer‘ verwenden. Vielleicht kennen Sie diese zwei tückischen Wörtchen aus Streitgesprächen mit Ihren Liebsten. Diese pauschalisierenden Wörter, die selten der Wahrheit entsprechen, führen nicht zur Einsicht des Fehlverhaltens und sollten deshalb ausgelassen werden.
- Fragen, warum er:sie sich gerade so geäußert hat. Sie werden bemerken, dass der:die Schüler:in einfach beleidigen wollte oder ‚nur Spaß gemacht hat‘, ohne zu wissen, welche Verletzungen der Begriff mit sich bringt. Die meisten Schüler:innen sind sich der Tragweite des Gesagten nicht bewusst. Damit will ich sie nicht aus der Verantwortung nehmen oder sie per se als unwissend darstellen. Vielmehr führt die Frage nach dem Warum zu einem Denkanstoß und der:die Schüler:in bemerkt selbst, dass er:sie oft nicht wirklich weiß, warum er:sie ausgerechnet diesen Begriff verwendet hat. Mit dieser Erkenntnis ist eine Dekonstruktion einfacher möglich.
- Deutlich machen, dass nicht der:die Schüler:in das Problem ist, sondern die Äußerung. Sobald sich Menschen persönlich angegriffen fühlen, ist es meist schwer, auf der Sachebene zu ihnen durchzudringen. Wenn das Problem losgelöst von der Person betrachtet wird, erlaubt es auch der Person, die sich problematisch geäußert hat, eine Betrachtung von außen vorzunehmen, was meist einfacher zur Sensibilisierung führt.
- Begründen, warum die getätigte Äußerung problematisch ist. Hier können Sie auf unterschiedliche Einwände stoßen (siehe Brainstormings). Die Zauberformel aber lautet abermals: Haltung – Wissen – Empathie!

In Deutschland haben wir das Glück, in einer pluralistischen Gesellschaft zu leben. Für unsere Klassenzimmer bedeutet dies, einer heterogenen Schüler:innenschaft gegenüberzustehen. Gewiss, es steht in der Verantwortung aller, dass Menschen nicht rassistisch angefeindet werden; uns Lehrkräften kommt jedoch im Kampf gegen Diskriminierung und Rassismus eine besondere Bedeutung zu, denn wir gestalten durch unsere pädagogische und fachliche Arbeit mit Kindern und jungen Erwachsenen die politische Zukunft mit. Damit stehen wir in der Pflicht, unsere Schüler:innen auf ein gesellschaftliches Zusammenleben nach demokratischen Wertmaßstäben innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers vorzubereiten. Die Verwendung einer diskriminierungsfreien Sprache gehört dazu. Daher ist es elementar, sich ganz konkret bewusst zu sein, dass wir nicht das Recht haben, andere Menschen zu demütigen, zu verletzen,

zu beleidigen oder zu degradieren – schon gar nicht für Dinge, die so sind, wie sie sind, wie eben die Herkunft, die Hautfarbe, die Religion, das Geschlecht oder die sexuelle Orientierung. In diesem Sinne: Nein, man wird ja wohl *nicht* noch sagen dürfen!!

Weiterführende Ressourcen

- Ogette, Tupoka (2020): exit RACISM. Münster
- Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. München²²
- Hasters, Alice (2019): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. München

Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anhang

Für den Unterricht

Hier finden Sie das Informationsblatt, das ich bei einer Klassenübernahme austeile und mit meinen Schüler:innen bespreche (vgl. S. 135, Anm. 14).

Herzlich Willkommen!

Angabe des Unterrichtsfaches
und der Name der Lehrkraft:

Datum:

Wichtiges zur Unterrichtsatmosphäre:

- Respekt – Humor – Offenheit
- Wenn Sie²³ etwas nicht verstehen, stellen Sie bitte jederzeit Fragen! Wenn Sie nicht fragen, können Sie nicht adäquat lernen.
- Sie gestalten den Unterricht mit. Ihre Ideen und Ihre Beiträge sind wichtig, ohne diese kann es keinen guten Unterricht geben.
- Sie können mir jederzeit konstruktives Feedback zum Unterricht und zu meiner Lehrweise geben.
- SEHR WICHTIG: Unser Unterrichtsraum ist ein ‚Safer Space‘:
- Niemand wird aufgrund der (zugeschriebenen oder tatsächlichen) Religion, der Hautfarbe, der sexuellen Orientierung, der (zugeschriebenen oder tatsächlichen) Nationalität, des (zugeschriebenen oder tatsächlichen) Geschlechts beleidigt, ausgeschlossen und/oder benachteiligt, also diskriminiert!
- Niemand wird ausgelacht!²⁴
- Wenn Sie Begriffe verwenden sollten, deren diskriminierende Geschichte Ihnen nicht bewusst ist, werden wir diese gemeinsam besprechen und dekonstruieren.²⁵

..... Trennen Sie bitte hier ab!

Ihre Wünsche im Hinblick auf die Unterrichtsatmosphäre.²⁶

Anmerkungen

- 1 Ani Mizrak
- 2 Das Kölner Antidiskriminierungsbüro hat ein Glossar zusammengestellt, das diskriminierende Begriffe zusammenfasst und kurz begründet aufgreift: AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hg.): Sprache schafft Wirklichkeit. Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch, www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/antirassistische-sprache.pdf (Zugriff: April 2021)
- 3 Sicherlich kennen Sie diese Aussage. Ich habe sie bewusst nicht fertig ausformuliert, um einer eigenen Interpretation Raum zu lassen.
- 4 Für alle Leser:innen, die keine Lehrkräfte sind: Im Anforderungsbereich III werden die Schüler:innen mithilfe von Operatoren (beispielsweise: Erörtern, Stellung nehmen, Beurteilen etc.) geschult, reflexiv und multiperspektivisch an Problemstellungen heranzugehen.
- 5 Mit diesem Satz wurde ich bei Gesprächen über diskriminierende Sprache oft konfrontiert.
- 6 Denken Sie an Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch oder verschiedene Dialekte.
- 7 Fachübergreifende Kompetenzentwicklung des Rahmenlehrplans.
- 8 Der konstruierte Charakter von Kategorien wird durch den Unterstrich innerhalb eines Wortes deutlich gemacht. Eine gute Erläuterung zu dem Begriff bietet folgender Artikel: Payk, Katharina (2019): Hä? Was bedeutet be_hindert?. Missy Magazine. 3.12.2019. www.missy-magazine.de/blog/2019/03/12/hae-was-bedeutet-be_hindert (Zugriff: April 2021)
- 9 Inspiriert von meiner Tätigkeit als politische Bildungsreferentin bei der Bildungsstätte Anne Frank nutze ich diese Kenntnisse, um Antidiskriminierungsarbeit in den Unterricht zu integrieren.
- 10 Eine Frage, die ich bei Diskussionen über Fremdzuschreibungen oft stelle, um einen Perspektivwechsel zu bewirken.
- 11 Um eine Reproduktion von Begriffen, die eine diskriminierende Geschichte haben und bei BIPOC negative Erfahrungen triggern können, zu vermeiden, wird in diesem Kapitel weitestgehend versucht, diese nicht auszuschreiben.
- 12 Wenn ich mit meinen Schüler:innen über Begriffe spreche, die nicht verwendet werden sollten, weil sie für BIPOC verletzend sind, führen meine Schüler:innen oftmals dieses Argument an.
- 13 Hat keinen tieferen Hintergrund als aufzuzeigen, dass Beleidigungen meist so eingeleitet werden.
- 14 Dabei handelt es sich um ein Informationsblatt, das ich bei Klassenübernahme an alle Schüler:innen austeile. Im Anhang dieses Kapitels können Sie es einsehen.
- 15 Eine sehr typische Abwehrhaltung von Menschen, die für das Gesagte kritisiert werden.
- 16 Rauh, Robert (Hg.) (2017): Forum Geschichte 7./8. Schuljahr. Berlin, S. 90f.
- 17 Um Grundschulkindern die Problematik diskriminierender Begriffe zu erklären, eignet sich folgendes Buch: Della, Nancy J. (2014): Das Wort, das Bauchschmerzen macht. Münster. Darin erzählt die Autorin mit der Geschichte der Zwillingbrüder Lukas und Lennard auf eine sehr sensible und eindrückliche Weise, dass Begriffe verletzen können.
- 18 Jöckel, Peter/Lange, Dirk (Hg.) (2015): Politik und Wirtschaft. Sekundarstufe II. Berlin, S. 10f.
- 19 Es gibt keine reflektierte Verwendung des N-Wortes, das Wort soll gar nicht benutzt werden. Vielmehr ist hier die bewusste Auseinandersetzung mit der Problematik des N-Wortes gemeint.
- 20 Der Dokumentarfilm wird von der Bildungszentrale für politische Bildung kostenlos und mit deutschen Untertiteln zur Verfügung gestellt, www.bpb.de/mediathek/283417/i-am-not-your-negro (Zugriff: April 2021)
- 21 Die darin geschilderten Ereignisse können beim Lesen ebenfalls Leiderfahrungen triggern, weshalb es ratsam ist, noch vor der Bearbeitung eine Triggerwarnung auszusprechen.
- 22 Zur Wirkung von Sprache als Machtinstrument ist dieses Buch zu empfehlen, allerdings ist die öffentliche Person Gümüşay umstritten. Eine gute Analyse dazu bietet die Kolumne von Ronya Othmann, www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/wer-ist-kuebra-guemue-ay-17284811.html (Zugriff: Mai 2021)
- 23 Je nach Klassenstufe sieze oder duze ich die Schüler:innen. Entsprechend passe ich auch die Sprache an.

- 24 Dies variiert meist nach Klassenstufe. Hierbei erläutere ich, dass Menschen unterschiedliche Geschmäcker im Hinblick auf Kleidungsstil oder Frisur haben und dass dies in Ordnung und kein Grund zum Auslachen ist.
- 25 Dieser Satz hat sich als besonders wichtig erwiesen, da ich die Erfahrung gemacht habe, dass sich die Schüler:innen nicht bloßgestellt fühlen, wenn ich einen Begriff aufgreife, den sie gerade verwendet haben. Sie wissen, es geht um den Begriff und nicht um die Schüler:innen selbst.
- 26 Oftmals drücken die Schüler:innen hier ihre Zustimmung zu meiner Vorstellung der Unterrichtsatmosphäre aus. Dies gibt mir die Möglichkeit, darauf zu verweisen, wenn sich ein:e Schüler:in nicht daran hält.

BILDER IN KOPF UND SCHULE

Um globale Themen in der Schule zu vermitteln, sind Bilder und Medien ein hilfreiches und oft einfach zugängliches Mittel. Jedoch können sie auch zur Festigung von Vorurteilen beitragen. Daher ist es sinnvoll, ihren Einsatz immer wieder zu reflektieren. Oft finden wir in aktuellen Schulbüchern und anderen Medien problematische Darstellungen von Regionen und Menschen. Viele Lehrkräfte sind sich dessen bewusst, betrachten Schulmaterialien kritisch, suchen nach alternativen Darstellungen und bringen neue Bilder und Medien in den Unterricht mit ein. Dieses Kapitel möchte unterstützende Anregungen für diese Suchbewegungen geben und folgenden Fragen nachgehen: Wie können wir erkennen, ob eine Darstellung von Regionen und Menschen problematisch ist? Wie können wir mit stereotypen Bildern in Lehrbüchern und anderen Medien umgehen? Wo finden wir positive Beispiele für diskriminierungskritische Bilder und Medien, die sich im Unterricht einsetzen lassen?

Das Kapitel fokussiert Rassismus, da er im Zusammenhang mit Globalem Lernen eine besonders wirkmächtige Diskriminierungsform ist. Viele der Reflexionen lassen sich jedoch intersektional denken¹ oder auf andere Diskriminierungsformen übertragen. Insbesondere die Handlungsmöglichkeiten, Fragen und Übungsbeispiele bieten Bezüge zu Diskriminierungsformen, wie beispielsweise (Hetero-/Cis-)Sexismus und Ableismus.

Welche Bilder kommen Ihnen in den Kopf, wenn Sie an Afrika denken?

Welche Bilder kommen Ihnen in den Kopf, wenn Sie an Lateinamerika denken?

Welche Bilder kommen Ihnen in den Kopf, wenn Sie an Europa denken?

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte – so das Sprichwort. Bilder können helfen, Orientierung zu geben, Inhalte zu vermitteln und komplizierte Zusammenhänge zu verdeutlichen. Bilder sind besonders wirkungsvoll in der Vermittlung von Botschaften und haben oft eine stärkere Wirkung als Worte, weil sie vor allem auf emotionaler Ebene arbeiten. Manche Bilder schreiben sich in unsere Köpfe ein und sind schnell



wieder abrufbar. So verbinden beispielsweise viele Menschen mit dem Namen Albert Einstein ein Bild vom älteren Einstein mit herausgestreckter Zunge.

Während das Einstein-Foto wahrscheinlich eine eher harmlose Wirkung auf uns hat, können andere Bilder einseitige und diskriminierende Darstellungen transportieren und dafür sorgen, dass sich diese in unseren Köpfen festsetzen. Die Art und Weise, wie in vielen didaktischen Materialien, in Filmen, Serien, Werbung, Büchern und Zeitungen Menschen in gesellschaftlich marginalisierten Positionen visuell dargestellt werden, ist einseitig und beeinflusst unsere Vorstellungen, unser Denken und unsere Erwartungen. Diese wiederum beeinflussen unser Handeln, individuell wie kollektiv.

Die Wirkmächtigkeit von Bildern zeigt sich auch im Unterricht. Denn unsere Sozialisation beeinflusst auch, welche Bilder und Medien wir auswählen. Wir tendieren dazu, Bilder zu nutzen oder als unproblematisch einzustufen, die uns bekannt sind. Keine:r von uns ist frei von stereotypen Vorstellungen. Wir können es uns jedoch bewusst machen und nach Alternativen suchen.

Welche Bilder hatten Sie vor Augen, als Sie an Afrika und Lateinamerika gedacht haben? Wie unterscheiden sich diese von jenen, die Ihnen zu Europa einfallen?

Laut einer Umfrage des Meinungsforschungsinstituts TNS Emnid aus dem Jahr 2010 ist die häufigste Assoziation zu ‚Afrika‘ Hunger (47%). Darauf folgen AIDS, Fußball, Safari, Korruption, Nelson Mandela und Flüchtlinge.² An diesen Assoziationen hat sich unserer Erfahrung nach in der schulischen und der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren nichts grundlegend geändert.³ Häufig werden außerdem Bilder von Natur, Tieren, Armut und Lebensfreude genannt. Bei ‚Lateinamerika‘ nennen Deutsche oft Begriffe wie Kaffee, Tanzen, Drogen, schöne Landschaften, Panflöten, Lamas und Macchu Picchu.

Diese Assoziationen zeigen, dass ein Großteil der Bilder, die sich bei uns über diese beiden Kontinente mit 53 bzw. 27 Ländern festgesetzt haben, eine Mischung aus problemorientierten Darstellungen und Romantisierungen bzw. Exotisierungen sind. Sie sind geprägt von Imaginationen, einseitigen Darstellungen und knappen Ausschnitten aus der Realität.⁴

„Was fällt mir dazu ein?“ (Assoziationsübung)

→ Ziel und Intention: Anknüpfend an die Lebens- und Vorstellungswelten der Schüler:innen können Sie mit dieser Übung konkrete Ausgangspunkte für die weitere Arbeit finden. Gleichzeitig erhalten Sie einen Einblick in den Wissensstand der Klasse, aber auch in die Landschaft der Vorurteile. Dies kann Ihnen Orientierung für die Gestaltung Ihrer Unterrichtseinheiten bieten.



→ Ablauf: Stellen Sie Ihren Schüler:innen die Reflexionsfragen, die Sie zu Beginn dieses Kapitels selbst gestellt bekommen haben:

Welche Bilder kommen euch in den Kopf, wenn ihr an Afrika denkt?

Welche Bilder kommen euch in den Kopf, wenn ihr an Lateinamerika denkt?

Welche Bilder kommen euch in den Kopf, wenn ihr an Europa denkt?

Lassen Sie den Schüler:innen zwischen den Fragen Zeit, um ihre Bilder auf ein Blatt Papier aufzumalen. Wichtig ist, dass sie frei aus dem Bauch heraus assoziieren und malen – ohne lange nachzudenken und möglichst ohne ihre Gedanken zu bewerten. Anschließend stellen die Schüler:innen ihre Bilder vor und tauschen sich aus.

→ Mögliche Auswertungsfragen für die Klasse:

Woher kommen die Bilder, die wir über die drei Regionen haben?

Inwiefern unterscheiden sie sich? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?

Welche Bilder bzw. Assoziationen findet ihr problematisch? Warum (nicht)?

Eine Herausforderung dieser Übung ist es, die Schüler:innen auch für Darstellungen zu sensibilisieren, die ihnen zunächst nicht problematisch erscheinen – ohne zu moralisieren oder Schuldgefühle hervorzurufen. So kann zum Beispiel eine Erläuterung der weiter unten beschriebenen, wertenden Gegenüberstellungen helfen, oft genannte Assoziationen zu Afrika wie Tiere, Natur und Trommeln einzuordnen und rassismuskritisch zu betrachten.

→ Zum Abschluss der Übung können die Schüler:innen aufgefordert werden, im Internet nach jeweils einem Bild zu Afrika und Lateinamerika zu suchen, das mit stereotypen Vorstellungen bricht, zum Beispiel auf der Website „Africa Is a Country“: www.africasacountry.com.

Bildliche Fallstricke erkennen

Dass sich stereotype Darstellungen auch in Unterrichtsmaterialien finden, ist angesichts ihrer starken Verankerung in den Medien und unseren Köpfen nicht verwunderlich. Teilweise ist es aber gar nicht so einfach, diskriminierende Darstellungen zu erkennen und zu benennen. Im Folgenden werden einige Phänomene beschrieben, die dabei helfen können, den diskriminierungskritischen Blick zu schärfen.⁵

Wertende Gegenüberstellungen (Hierarchisierungen)

Rassistische und andere diskriminierende Bilder bedienen sich wertender Gegenüberstellungen. BIPOC und Ländern des Globalen Südens werden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die stark die konstruierten Eigenschaften der Personen und Regionen des Globalen Nordens kontrastieren. Beispiele für die Darstellung von Menschen und Regionen des Globalen Nordens vs. des Globalen Südens sind unter anderem:



entwickelt vs. unterentwickelt
zivilisiert vs. wild/primitiv
rational vs. emotional
modern vs. traditionell
urban vs. ländlich
erwachsen vs. kindlich
geordnet vs. chaotisch
gebend vs. hilfebedürftig⁶

Diese vereinfachenden und wertenden Gegenüberstellungen haben ihren Ursprung in der Kolonialzeit und sind Teil der Rechtfertigung von Ausbeutung und Gewalt dieser Zeit. Bis heute erfüllen sie diese Funktion. Solche Zuschreibungen funktionieren als Gegenüberstellung auch dann, wenn das Gegenteil nicht sichtbar ist, nicht benannt wird. Hier füllen die Bilder in unseren Köpfen die Lücken.

Das Phänomen der ‚weißen Retter:innen‘

Oft werden im Kontext der Problematisierung von globaler Ungerechtigkeit *weiße* Menschen aus dem Globalen Norden als alleinige Problemlöser:innen, also als Retter:innen, dargestellt, die im Globalen Süden sogenannte ‚Hilfsarbeit‘ leisten. Dieses Phänomen wird im Englischen ‚White Saviourism‘ genannt – übersetzt: ‚weißes Retter:innentum‘.⁷

Es gibt eine Organisation in Uganda, die sich „No White Saviors“ nennt. Dahinter steht ein Team von Frauen, die sich gegen traditionelle Machtverhältnisse zwischen der westlichen Welt und dem afrikanischen Kontinent stellen, die den White Savior Complex in den Bereichen internationale Entwicklung, Hilfe und Mission bekämpfen und Stimmen von BIPOC-Communitys stärken (www.nowhitesaviors.org).

Um die Problematik der ‚weißen Retter:innen‘ im Unterricht zu thematisieren, kann mit den Materialien der norwegischen Sensibilisierungskampagne Radi-Aid gearbeitet werden. Unter anderem in den Videoclips „Africa for Norway – New charity single out now!“ und „Let’s save Africa! – Gone wrong!“ werden auf humorvolle Weise Zuschreibungen umgekehrt und infrage gestellt (www.radiaid.com).

Leerstellen-Check

Eine diskriminierende Bildsprache kann auch dadurch entstehen, dass nur bestimmte Bilder vorhanden sind, andere dagegen fehlen. Oft wird die Problematik von Zuschreibungen erst in der Gegenüberstellung zu dem deutlich, was NICHT gezeigt wird. In Schulbüchern und -medien lassen sich beispielsweise in Darstellungen von Afrika noch immer oft ausschließlich Bilder von weiten Landschaften statt von belebten Städten, von Lehmhäusern statt von Skylines, von Trommeln statt von Laptops finden. Vielfalt ist das vorherrschende Prinzip unserer Zeit. Wenn diese Vielfalt nicht sichtbar wird, liegt es nahe, nach den unsichtbaren anderen Geschichten zu suchen.





„Bilder im Kopf“ (Wahrnehmungsübung)

→ Ziel und Potenzial: Diese Übung verdeutlicht, wie Bilder unsere Wahrnehmung prägen und wie schnell sich Bilder im Kopf festsetzen. Sie lässt sich gut als Einstieg in eine Unterrichtseinheit oder als Auflockerung zwischendurch verwenden. Ihr experimenteller Charakter sorgt für Neugier und Spaß.

→ Material: Zur Vorbereitung werden drei Bildvorlagen, Papier und Stifte zum Malen benötigt. Die Übung⁸ mit den drei Bildvorlagen ist im Methodenset „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ vom DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. zu finden und kostenlos downloadbar unter: www.baustein.dgb-bwt.de/C1/BilderImKopf.html.

→ Ablauf: Die Schüler:innen werden aufgefordert, sich in zwei Reihen paarweise gegenüberzustellen, sich dann mit dem Rücken zueinander zu drehen und die Augen zu schließen. Sie erfahren, dass sie ein Bild gezeigt bekommen, das sie anschließend mit ihrem Gegenüber zusammen malen sollen. Jeder der beiden Reihen wird eine Minute lang ein Bild gezeigt: der einen Seite das Bild von einer Maus, der anderen Seite das Bild eines Kopfes. Nach dem Ansehen der Bilder schließen die Schüler:innen ihre Augen wieder. Es ist wichtig, dass die jeweils andere Hälfte der Schüler:innen nur ihr Bild sieht. Anschließend wird am Kopf der beiden Reihen für alle das Synthesebild von Maus und Kopf gezeigt. Es sollte für die Schüler:innen nicht offensichtlich sein, dass es sich um drei verschiedene Bilder handelt, daher sollten die Bilder von Kopf und Maus verdeckt gehalten werden. Nun werden die Schüler:innen gebeten – ohne miteinander zu reden –, das Bild, das sie zuletzt gesehen haben, mit ihrem Gegenüber gemeinsam zu malen und dabei verschiedenfarbige Stifte zu verwenden. Die Aufgabe kann zusätzlich mit der Herausforderung versehen werden, dass zu zweit derselbe Stift verwendet werden soll.

Die fertigen Bilder werden aufgehängt und gemeinsam besprochen. Zu Beginn kann auf Aspekte der Zusammenarbeit eingegangen werden: Wie habt ihr zusammengearbeitet? Wie habt ihr miteinander kommuniziert? Wie zufrieden seid ihr mit eurem Ergebnis? Anschließend wird die Gruppe aufgefordert, das Rätsel aufzulösen: „Wie kommt es, dass eure Vorstellungen von dem, was ihr malen solltet, so unterschiedlich waren?“ Manchmal kommen einzelne Schüler:innen selbst auf die Lösung oder haben im letzten Bild sowohl die Maus als auch den Kopf gesehen.

Nun kann die Brücke zum Thema Prägung durch Bilder geschlagen werden: Die meisten Personen erkennen im zweiten Bild das, was sie im ersten Bild gezeigt bekommen haben. So funktionieren auch Vorurteile: Wenn ich immer wieder eine bestimmte Darstellung gezeigt bekomme, wird meine Wahrnehmung der Wirklichkeit davon beeinflusst und ich tendiere dazu, eher dieses Bild statt an-

dere mögliche Bilder wahrzunehmen. Wenn *weiße* Menschen zum Beispiel in ihrer Kindheit oft mit Bildern konfrontiert werden, in denen BIPOC als arm und hilfsbedürftig dargestellt werden, zum Beispiel auf Spendenplakaten, so werden sie später in Begegnungen mit BIPOC auch dazu tendieren, davon auszugehen, dass ihr Gegenüber arm und hilfsbedürftig sei. Im Verlauf der Auswertung werden mit den Schüler:innen Beispiele aus dem eigenen Erleben ausgetauscht und überlegt, wie mit der Prägung durch Bilder umgegangen werden kann.



Ein biografisches Beispiel

Denken wir zum Beispiel an das Fach Geschichte: Unser Wissen und unser emotionaler Zugang zu Geschichte ist geprägt von Bildern – auch von Bildern, die wir in unserer Schulzeit kennengelernt haben. Ich⁹ habe viele eindrückliche Bilder zur Shoah im Kopf: Fotos aus Schulbüchern, aus Dokumentarfilmen, von Besuchen in Auschwitz und Sachsenhausen, aus Filmen wie „Schindlers Liste“. Zur Geschichte der Maafa und dem deutschen Genozid in Namibia fehlen mir diese Bilder. Ich habe erst viele Jahre nach meiner Schulzeit überhaupt von diesen zentralen geschichtlichen Ereignissen bzw. von ihrem Ausmaß und ihrer Bedeutung erfahren.

Welche Auswirkungen hat eine solche Leerstelle? Was macht das mit uns?

Bilder sind für die sozial-emotionale Entwicklung von Schüler:innen wichtig. In Verbindung mit Wissen und Erzählungen ermöglichen sie ihnen einen emotionalen Zugang zu Themen. Daher können wir davon ausgehen, dass ihnen fehlende oder einseitige Darstellungen bzw. ‚verzerrte‘ Bilder diesen emotionalen Zugang verwehren und zu mangelnder Empathie und Verständnis führen.

Ich habe vor einiger Zeit gemeinsam mit einer Kollegin, die Mapuche-Aktivistin ist, eine Fortbildung zum Thema Kolonialismus aus indigener Perspektive durchgeführt. Mapuche sind eine indigene Gesellschaft Südamerikas, deren Gebiete sich auf die heute als Chile und Argentinien bezeichneten Staaten erstrecken. Sie haben ausdauernden Widerstand gegen die koloniale Besetzung geleistet, stark unter der Kolonialisierung gelitten und erleben bis heute Diskriminierung und Entrechtung. Es ist bezeichnend, wie unterschiedlich wir beide die von uns organisierte Fortbildung wahrnahmen: Für mich ist Kolonialismus ein Thema, das mich interessiert und das ich spannend finde. Ich finde es wichtig, mich damit auseinanderzusetzen, weil ich denke, dass koloniale Kontinuitäten bis heute unsere Realität prägen. Für meine Kollegin hat das Thema Kolonialismus eine viel tiefer gehende Bedeutung: Es prägt ihr Leben, das Leben ihrer Ahn:innen, das Leben so vieler Menschen, die sie kennt. Sie sagt, wir sind geschichtliche Wesen. Wir sind geprägt von der Vergangenheit. In Bezug auf den Nationalsozialismus kann ich das spüren. In Bezug auf die Kolonialzeit kann ich das nicht, obwohl die Kolonialgeschichte auch die Geschichte meiner Ahn:innen ist. Es fehlen die Bilder. Das führt dazu, dass insbesondere *weißen* Personen der emotionale Bezug und ein emotionales Bewusstsein für koloniale Spuren in unserer Gesellschaft fehlt.

Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir in der Bildungspraxis?

Bilder und Medien kritisch zu betrachten, ist Teil einer transformativen Bildungspraxis. Wir können zum Beispiel ihre Entstehung und Intention hinterfragen. Bilder sind nie ‚unschuldig‘ – wer sie macht, wen und was sie (nicht) darstellen, welche Ausschnitte sie zeigen, hat eine Wirkung. Wir können eine Sensibilität für einseitige und diskriminierende Darstellungen bei uns und den Schüler:innen entwickeln und problematische Bilder und Medien im Unterricht thematisieren. Folgende Zugänge und Fragen können Sie dabei unterstützen:

- Werden Menschen und Regionen in vielfältiger Art und Weise dargestellt oder auf bestimmte Rollen reduziert?
- Werden Menschen zu ‚Anderen‘ gemacht? Werden durch die Darstellungen Diskriminierungen und Hierarchisierungen reproduziert? (zum Beispiel *weiße* Menschen = aktiv, helfend, technisches Wissen vs. BIPOC = passiv, hilfebedürftig, naturverbunden)
- Wer spricht in den Bildern? Werden BIPOC als Expert:innen präsentiert oder eher *weiße* Personen?
- Werden diskriminierte Menschen als aktive, starke Persönlichkeiten dargestellt oder ausschließlich als bemitleidenswert?

Bewusstsein für Entstehungsgeschichte entwickeln

Wirken Bilder auf den ersten Blick ‚neutral‘ oder unproblematisch, kann es helfen, ihre Entstehungsgeschichte zu betrachten. Oft stehen Bilder in einer problematischen historischen Kontinuität. Beispiel hierfür ist die rassistische Praxis des Blackfacing, das auf die Minstrel-Shows im 18. und 19. Jahrhundert zurückgeht. Hierbei bemalten sich Schauspieler:innen das Gesicht, um Schwarze Personen in stereotypisierender Weise darzustellen. Stereotype Darstellungen wie Kostümierungen als Native Americans schreiben ebenfalls koloniale und rassistische Gewalt fort. Im schulischen Kontext sind die I-Wort-Hefte des Klett-Verlags ein Beispiel dafür, wie Native Americans durch stereotype Darstellung diskriminiert werden.

Kritisiert wird hieran neben der rassistischen Fremdbezeichnung¹⁰ auch die Art und Weise der Darstellung von Native Americans, die nichts mit ihrer historischen oder aktuellen Lebensrealität zu tun hat, sondern vielmehr mit einer *weißen* europäischen Fantasie davon.¹¹ Hier wird durch mangelndes Geschichtsbewusstsein Kolonialgeschichte ausgeblendet und dadurch verharmlost und fortgeschrieben.

In diesen Zusammenhängen wird auch immer wieder das Konzept der kulturellen Aneignung diskutiert. Andrea Bonifaz von der süd mexikanischen Organisation IMPACTO, die sich für die Rechte von Produzentinnen indigener Webmuster engagiert, definiert dieses Konzept so: „Kulturelle Aneignung hat mit der Verwendung von

Ausdrucksformen und Elementen einer Kultur zu tun, die nicht die eigene ist. Wenn wir von Aneignung sprechen, hat das in der Regel mit Ausbeutung zu tun. Es hat damit zu tun, einen Nutzen aus einer Kultur zu ziehen, die nicht die eigene ist. Und es hat auch mit einem Narrativ der Macht zu tun, der Macht der vorherrschenden Kultur, die die Fähigkeit hat, Elemente einer anderen Kultur zu nutzen, die aus einer westlichen Perspektive als weniger wert betrachtet wird.“¹²



„Ich bin kein Kostüm“

→ Ziel und Intention: Reflexionen zur Entstehungsgeschichte rassistischer Bilder, der gemeinsam mit den Schüler:innen nachgegangen werden kann.

→ Ablauf: Die Plakate werden über den Link heruntergeladen, (möglichst in Farbe) ausgedruckt und in großem Abstand voneinander an den Wänden des Klassenraums aufgehängt. Die Schüler:innen bekommen die Aufgabe, sich die Plakate anzusehen und sich wie in einer Galerie mit den anderen Besucher:innen über die Plakate auszutauschen. Anschließend findet ein auswertendes Gespräch mit der gesamten Klasse statt. Dabei können Sie Hintergrundinformationen zu Blackfacing und kultureller Aneignung in das Gespräch einfließen lassen.

Infos zur Plakatreihe „Ich bin kein Kostüm!“ (2017): www.oegg.de/ich-bin-kein-kostuem-2 (Pressemitteilung zum Download)



Vielfalt von Identitäten und Lebenskonzepten zeigen

Wir können die Normalität, die in Bildern und Medien dargestellt wird, hinterfragen, verändern und erweitern. Oft werden auch in Bildern, die Vielfalt darstellen wollen, Menschen exotisiert und funktionalisiert, indem sie als ‚anders‘ dargestellt oder nur als Stereotype gezeigt werden. Es ist notwendig, Menschen, die nicht Teil der Dominanzgesellschaft sind, selbst von ihren Erfahrungen erzählen zu lassen, statt (nur) über sie zu berichten. Dies ermöglicht einen Austausch auch über Diskriminierung, ohne dabei Menschen auf die Rolle des Opfers zu reduzieren.

„Kaleidoskop der Perspektiven“

→ Ziel und Intention: Diese Übung arbeitet mit Videoclips, die Menschen mit ganz unterschiedlichen Lebens- und Diskriminierungserfahrungen porträtieren. Ziel ist es, eine Vielfalt von Perspektiven sichtbar zu machen, die sonst wenig in den Mainstreammedien vertreten sind. Die interviewten Menschen sprechen aus einer empowernten Position heraus über viele verschiedene Lebensrealitäten und Diskriminierungserfahrungen. Wichtig ist bei dieser Übung, sensibel mit Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen umzugehen, und eventuell Triggerwarnungen auszusprechen, Pausen zu machen oder ein Zurückziehen zu ermöglichen.

→ Ablauf: Die Schüler:innen sitzen auf Stühlen im Raum verteilt, jeweils zwei Schüler:innen sitzen sich gegenüber. Nun werden verschiedene Videos an die Wand projiziert. Nach jedem Video bekommen die Schüler:innen die Aufgabe, sich anhand von Fragen über das Video auszutauschen. Nach jedem Austausch suchen sie sich einen neuen Platz und damit eine:n neue:n Gesprächspartner:in.





→ Mögliche Videoclips für sechs Gesprächsrunden (online verfügbar):

- „Rassismus: ‚Ich musste als Einziger meinen Ausweis zeigen‘“ (2018, 4.36 min): www.zeit.de/video/2018-05/5781214917001/rassismus-ich-musste-als-einziger-meinen-ausweis-zeigen
- „Shit some white Germans say to Black Germans“ (2012, 3.32 min): www.youtube.com/watch?v=63h0vwUT-vY
- „Alltagsrassismus protokolliert: Stereotype aufbrechen, Unterschiede feiern“ (Gianni Jovanovic – „Als Rom bist du in Deutschland heute noch Außenseiter“) (2017, 2.31 min): www.youtube.com/watch?v=e9N-U7y6dsk&feature=emb_title
- „Alltagsrassismus protokolliert: Bloggen gegen den Asia-Fetisch“ (Nhi Le hat mit Amnesty International zu Exotisierung und Yellow Fever gesprochen.) (2017, 2.25 min): <https://www.facebook.com/watch/?v=1485328878152896>
- „Inklusion“ (von Ohrenkuss und bpb. Johanna von Schönfeld und Julia Bertmann erklären den Begriff Inklusion) (2014, 1.34 min): www.ohrenkuss.de/ohrenblog/42-neues-video-von-ohrenkuss-der-bpb-was-ist-inklusion.html
- „Raul Krauthausen – born to roll“ (2011, 5.02 min): www.vimeo.com/33442272



Mögliche Auswertungsfragen für die Klasse:

- Welche Aussagen des Videos findet ihr interessant?
- Was war euch neu und was bekannt?
- Was sagt das Video über Diskriminierung aus?
- Was sagt das Video über Bilder in unseren Köpfen aus?

Zum Abschluss der Übung können die Schüler:innen aufgefordert werden, die interessantesten Punkte aus ihren Gesprächen mit der Klasse zu teilen.

Alle gleich, alle verschieden¹³

→ Ziel und Intention: Ziel der Übung ist es, Zuschreibungen und Vorurteile aufzudecken. Durch die angeleitete Diskussion wird das eigene Verhalten reflektiert. Zudem werden vielfältige Identitäten und Lebensentwürfe sichtbar gemacht und somit gesellschaftliche Normen beleuchtet und kritisch betrachtet.

→ Material: Papier, Stifte, Flipchart oder Tafel

Pro Kleingruppe ein Bild von einer (jugendlichen) Person. Die Bilder sollten vielfältig ausgewählt sein, damit verschiedene Kategorien thematisiert werden können (BIPOC, *weiß*, androgyn, männlich, weiblich, Alter, ...). Hier können je nach Variation unbekannte Personen, berühmte Personen oder Personen aus dem Freund:innenkreis gewählt werden. Der Vorteil bei berühmten Menschen und Menschen aus dem Freund:innenkreis ist, dass die Identität am Ende aufgedeckt werden kann.



→ Alter: ab 12 Jahren (Die Leitfragen in dieser Version richten sich an Jugendliche.)

→ Dauer: 90 Minuten

→ Ablauf:

1. Aufgabenstellung und Kleingruppenarbeit

Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen aufgeteilt. Idealerweise sind drei Personen in einer Gruppe. Jede Gruppe bekommt ein Bild (zufällige Auswahl). Die Gruppe soll nun der Person auf dem Bild eine Identität geben.

Als Leitfaden hierzu gibt es ein Aufgabenblatt, auf dem beispielsweise folgende Fragen stehen:

- Wie heißt die Person auf dem Bild?
- Wie und wo ist die Person aufgewachsen?
- Was macht die Person in ihrem Alltag?
- Was macht die Person in zehn Jahren?

Für diesen Prozess sollten die Gruppen ausreichend Zeit bekommen (mind. 30 min), da sie eine ausführliche Beschreibung anfertigen und, falls gewünscht, auch über die Leitfragen hinaus Merkmale erarbeiten sollen.

2. Diskussion und Auswertung der Kleingruppenarbeit

Die Ergebnisse der Gruppen werden im Plenum vorgestellt und zunächst nicht bewertet oder diskutiert. Nachdem alle Gruppen die Identität ihrer Person vorgestellt haben, wird eine angeleitete Diskussion geführt. Falls nicht klar ist, was Zuschreibungen sind, sollte dies mit der Gruppe erarbeitet werden.

→ Mögliche Leitfragen hierfür sind:

- Fiel es euch leicht oder schwer, eine euch völlig fremde Person zu beschreiben?
- Warum habt ihr der Person diese Merkmale zugeschrieben? Welche Vorurteile lassen sich daraus erkennen?
- Macht ihr solche Zuschreibungen auch im Alltag und welche Gefahr seht ihr darin? Glaubt ihr, dass andere Menschen euch gegenüber auch Zuschreibungen machen und wie fühlt sich das für euch an? Verhaltet/Kleidet ihr euch manchmal wegen unangenehmen/angenehmen Zuschreibungen in einer bestimmten Weise?
- Seid ihr überrascht über die wahre Identität? Inwiefern unterscheidet sie sich von der zugeschriebenen Identität?
- Wie fühlt ihr euch, wenn ihr eine falsche Zuschreibung über einen anderen Menschen gemacht habt?
- Wie können wir im Alltag mit Zuschreibungen umgehen, die wir anderen entgegenbringen/die uns entgegengebracht werden?
- Was glaubt ihr, wie gängige Zuschreibungen entstehen? Welche Rolle spielen dabei Bilder?

Je nach Prozess und Variation können in der Diskussion oder danach gegebenenfalls die wahren Identitäten aufgedeckt werden.

Blick auf Geschichten des Gelingens

Statt negativ besetzte und exotisierende Darstellungen zu reproduzieren, können wir beim Einsatz von Bildern und Medien den Fokus auf positive Erzählungen richten. Wir können darauf achten, nicht die sogenannten K-Themen – Kriege, Katastrophen und Krisen – zu bedienen, sondern von Politik, Literatur, Wissenschaften und aktuellen Errungenschaften zu erzählen. Auch im Kontext der Corona-Pandemie sind in der europäischen Öffentlichkeit Geschichten des Gelingens in Bezug auf afrikanische Länder rar. Ein Beispiel ist die Geschichte vom nigerianischen Molekularbiologen Christian Happi: Er und sein Team arbeiten in einem modernen Labor in Ede, Nigeria, an der Herstellung eines eigenen Impfstoffes gegen Corona – basierend auf afrikanischen Virus-Sequenzen. Dieser Impfstoff hat in Tierversuchen eine Wirksamkeit von über 90 Prozent. Noch fehlt es an der Finanzierung einer weiteren Testung.¹⁴ Dennoch: Das Erzählen und Visualisieren eines solchen Beispiels bricht mit veralteten Vorstellungen über den afrikanischen Kontinent.

Bilder und Perspektiven aus dem Globalen Süden

Wir haben die Möglichkeit, soziale und politische Bewegungen aus dem Globalen Süden und ihre Akteur:innen im Unterricht zu zeigen, um zu einer facettenreicheren Darstellung der Realitäten, in denen wir leben, beizutragen.

Ein Beispiel sind die Everyday Projects, bei denen Fotograf:innen aus verschiedenen Teilen der Welt die Macht ihrer Bilder nutzen, um Stereotype in Medien zu bekämpfen und ihnen etwas entgegenzusetzen. Dazu gehören die Projekte „Everyday Africa“ und „Everyday Latin America“, aber auch länderspezifische Projekte www.everydayprojects.org.

Eigene Beispiele einbringen

Keine:r von uns ist frei von stereotypen Bildern. Wir alle tragen sie in uns, mehr oder weniger bewusst. Um bei Schüler:innen eine Sensibilität für diskriminierende Darstellungen zu erreichen, kann es helfen, von unseren eigenen Bildern im Kopf zu berichten. Wir können zum Beispiel eigene Reisefotos, Bilder, mit denen wir aufgewachsen sind und die wir heute kritisch sehen, oder auch eigene Stereotype im Unterricht problematisieren. Dabei sollten wir darauf achten, keine Diskriminierungen zu reproduzieren, sondern eigene Reflexionsprozesse transparent zu machen. So können Pädagog:innen Vorbilder einer mutigen selbstreflexiven und selbstkritischen Lernpraxis sein.

Mit diesen Strategien können wir problematische Darstellungen in Schulmaterialien kritisch hinterfragen und gemeinsam mit den Schüler:innen reflektieren. Außerdem helfen uns die Fragen bei der Suche nach alternativen Bildern und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden können.



Zum Abschluss

Lassen Sie uns Bilder und Medien nutzen, um Perspektiven zu erweitern, statt Klischees zu reproduzieren. Lassen Sie uns die Welt in ihrer Vielfalt abbilden, statt nur einen Ausschnitt. Und lassen Sie uns Menschen und ihre Stimmen bestärken, statt sie zu ‚den Anderen‘ zu machen.

Weiterführende Ressourcen

- Homestory Deutschland. Schwarze Biografien in Geschichte und Gegenwart. Der Jugendreader (zur Ausstellung „Homestory Deutschland“, 2012). Bestellbar unter: www.homestory-deutschland.de/publikationen.html
- Afrika gibt es nicht! Beiträge zur Dekolonisierung des Alltagsdenkens – Materialien für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung: www.projekt-afrika-gibt-es-nicht.de
- Marmier, Elina/Sow, Papa (Hg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel



Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Mehr dazu im Exkurs „Intersektionalität“
- 2 Statista: Woran denken Sie als erstes, wenn Sie das Stichwort Afrika hören?, 1.6.2010, de.statista.com/statistik/daten/studie/157839/umfrage/assoziationen-zu-afrika/ (Zugriff: April 2021)
- 3 Siehe dazu auch: Den kolonialen Blick überwinden: „Afrikabilder“ und „Afrikapolitik“ – Essay, 19.10.2018, www.bpb.de/apuz/277735/den-kolonialen-blick-ueberwinden-afrikabilder-und-afrikapolitik-essay (Zugriff: April 2021)
- 4 Mehr zum Begriff der Single Story im Kapitel „Die Gefahr einer einzigen Geschichte“
- 5 Für weitere Tipps zum rassismuskritischen Umgang mit Bildern: Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden/Marmer, Elina (Hg.) (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin, Hamburg/Berlin, www.elina-marmer.com (Zugriff: April 2021)
- 6 global e.V. (2013): Mit kolonialen Grüßen ... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet. Berlin, www.global.org/publikationen/mit-kolonialen-gruessen (Zugriff: April 2021)
- 7 Welche Auswirkungen einseitige Bilder auf unser Handeln und Denken, auf Begegnungen zwischen Menschen und auf das Leben von Menschen haben können, wird im Kapitel „Die Gefahr einer einzigen Geschichte“ deutlich.
- 8 Die Methodenbeschreibung und -auswertung wurden hier leicht abgewandelt.
- 9 Maria Leue
- 10 Mehr dazu im Kapitel „Man wird ja wohl noch sagen dürfen!?“
- 11 Mehr Informationen zur Kritik an den Heften: Post für den Klett-Verlag zum neuen Schuljahr, 15.9.2015, www.global.org/tag/offener-brief (Zugriff: April 2021)
- 12 Interview mit Andrea Bonifaz, geführt am 02.02.2021 durch FDCL e.V.
- 13 Mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: I-Päd (2015): Broschüre zur intersektionalen Pädagogik, S. 14f. (für das Kapitel leicht abgeändert), www.i-paed-berlin.de/de/Downloads
- 14 Hoffmann, Heiner (2021): „Es braucht keine Weißen, die zeigen, wo es langgeht“. In: Spiegel, 15.1.2021, www.spiegel.de/politik/ausland/white-saviors-in-afrika-wir-brauchen-keine-weissen-retter-a-853c6e9f-2239-404c-9b90-92ddeb0503d4?fbclid=IwAR0z0cmVUiXWf-sKsHcaAnkr2smdpd58CgVOZ2HMTXaeLiv10NB1iIMz8 (Zugriff: April 2021)

STEREOTYPE ÜBER DEN GLOBALEN SÜDEN IM UNTERRICHT



Nehmen Sie ein Blatt Papier zur Hand. Notieren Sie die ersten zehn Stichworte, die Ihnen zum Globalen Norden, dann zehn Stichworte, die Ihnen zum Globalen Süden in den Kopf kommen. Was fällt Ihnen selbst besonders ins Auge: die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede?

Ich erlebe, dass vor allem Unterschiede sichtbar gemacht werden, im schulischen und außerschulischen Kontext. Sehen Sie das ähnlich?

Was wir wahrnehmen und wie wir es wahrnehmen, wird von unseren Vorannahmen geprägt. Diese Vorannahmen haben eine Geschichte – eine persönliche, zusätzlich aber auch eine lange gesellschaftliche Geschichte. Im Kontext von Nord-Süd-Verhältnissen gehört zu dieser Geschichte auch immer der Kolonialismus, gehört die Aufklärung mit all ihren Ideen vom Menschen und ihrer Konstruktion von hierarchisierenden Unterschieden zwischen Menschengruppen. Daraus entstand gezielt eine machtvolle Struktur, die bis heute Ausschluss, Diskriminierung und Gewalt bedeutet. In Deutschland sind es Angehörige der *weißen* Dominanzgesellschaft, die die Entscheidungsmacht über das (Nicht-)Dazugehören haben. Dies prägt den Umgang miteinander, den Blick auf den Globalen Süden und auf die dort lebenden Menschen ebenso wie den Blick auf das Eigene und das Leben im Globalen Norden.

Die Konzentration auf die Unterschiede statt auf die Gemeinsamkeiten von Menschen bleibt nicht ohne Folgen. Manchmal sind wir, denen uns die Zugehörigkeit in Deutschland oft verweigert wird, so sehr darauf bedacht, akzeptiert und als nicht anders wahrgenommen zu werden, dass wir vergessen, stolz darauf zu sein, wer wir sind, woher wir kommen, und unsere eigene Geschichte zu erzählen. Genau das möchte ich¹ an dieser Stelle tun.

Als ich Student und später Lehrer für Deutsch als Fremdsprache in meinem Heimatland Kamerun war, habe ich viel über die Nazis, die deutsche Geschichte und die deutsche Kolonialzeit gelesen. Ich habe viele Bücher von deutschen Philosoph:innen,

Dichter:innen und Schriftsteller:innen gelesen. Ich hatte eine bestimmte Vorstellung von den Deutschen. Davon ausgehend, hatte ich Angst, in Deutschland abgelehnt zu werden. Ich traute mich nie, etwas zu unternehmen oder die Initiative zu ergreifen. Zu Beginn war meine Strategie, nicht zu reden, sondern nur zu beobachten. Als ich aber mit meiner Gastfamilie in Berlin zusammenlebte und in Seminaren mit Kolleg:innen am Goethe-Institut in Kontakt trat, empfand ich sie als zugänglich und cool und stellte sogar fest, dass ich mindestens so gebildet bin wie die Deutschen. Zuvor ging ich davon aus, dass die Menschen hier immer am Arbeiten, immer pünktlich, langweilig, unmodisch seien und nie lachen würden. Meine Zuschreibungen waren zu nationalen Stereotypen herangewachsen, die ich im direkten Kontakt hinterfragte und verlernte.

Das war selbstverständlich nur die eine Seite der Geschichte: Ich hörte von einigen Menschen in Deutschland viele Vorurteile gegenüber Geflüchteten und Menschen mit Migrationsgeschichte, ich erlebte rassistische Bemerkungen in Zügen, in Supermärkten oder in Behörden. Ich sah viele Werbeplakate mit Schwarzen Kindern, die die Vorstellung von Afrika als einem hilfsbedürftigen Kontinent repräsentierten. Ich las in Schulbüchern, wie Afrika dargestellt und sehr oft als Land bezeichnet wurde. Ich hörte die einseitigen Berichterstattungen über Länder des Globalen Südens in den Medien. Und ich fragte mich, warum mich einige Lehrkräfte in Schulen manchmal für eine Reinigungskraft hielten. Warum dachten viele Menschen, dass ich kein Deutsch könne oder unzuverlässig wäre? Auch wenn ich der Kassiererin im Supermarkt eine Frage auf Deutsch stellte, antwortete sie oft auf Englisch.

Diese Personen haben mir keine Chance gegeben, meine Geschichte zu erzählen. Sie dachten, sie wüssten schon alles über mich. Ich wurde sofort verurteilt und in eine Schublade gesteckt. Einige haben sich später bei mir dafür entschuldigt. Aber all diese Erfahrungen sind bitter und sehr verletzend. Auch wenn ich alles mit einem Lächeln hinnehme, das Gefühl zu haben „Du hast hier nichts zu suchen“, macht alles schwer. Die Frage „Woher kommst du ursprünglich?“ muss ich heute immer noch beantworten. Trotz aller Hürden habe ich nie aufgegeben und habe irgendwann Menschen getroffen, die mir Türen geöffnet und eine Chance gegeben haben, zu sagen, wer ich bin, und unter Beweis zu stellen, was ich kann. Dieser ständige Kampf begleitet mich genauso wie die meisten Menschen mit Migrationsgeschichte tagtäglich in Deutschland. Dieser Kampf erzählt von kolonialen Kontinuitäten und ungleichen Machtverhältnissen, die die deutsche Gesellschaft durchziehen. Stereotype betreffen uns als Einzelne und prägen unser Verhältnis zur Welt.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich genauer mit der Frage, was Stereotype sind und welche negativen Auswirkungen sie für die Betroffenen haben können. Als Lehrkraft und Pädagog:in sind Sie eingeladen, sich mit eigenen Stereotypen auseinanderzusetzen, um diese auch im pädagogischen Alltag zu erkennen, zu hinterfragen und abzubauen.

Stereotype als Verallgemeinerungen und Vereinfachungen

Blicken wir im Jahr 2021 auf die Welt, so beschäftigt Menschen rund um den Globus ein Thema: die Covid-19-Pandemie. Viele Gewissheiten werden in diesen Zeiten infrage gestellt, Ungewissheit prägt aktuell die kollektive und individuelle Lage in der Welt. Werden dadurch auch die scheinbaren Gewissheiten stereotyper Darstellungen von Globalem Norden und Globalem Süden infrage gestellt?

Was wissen Sie über den Verlauf und den Umgang mit der Pandemie in Ländern des Globalen Südens?

Wer ist in der Pandemiebekämpfung Vorreiter:in? Wer hinkt hinterher?

Welche Kategorien ziehen Sie zur Bewertung heran?

Bereits zu Beginn der Corona-Krise wurden Länder im Globalen Süden von westlichen Expert:innen als hilflose Länder dargestellt. Von düsteren und drastischen Prognosen, von drohendem Kollaps und apokalyptischen Zuständen war mit Blick auf afrikanische Länder im Frühjahr 2020 in europäischen Medien die Rede.² Aber die Realität in vielen Ländern des Globalen Südens, insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent, war eine andere: Viele Länder haben in den letzten Jahrzehnten deutliche Fortschritte bei der Bekämpfung von Epidemien erzielt, einige verfügen über gute Frühwarnsysteme. Durch die Ebola-Epidemie zwischen 2014 und 2016 hatten viele der betroffenen afrikanischen Staaten Gesundheitschecks an den Grenzen eingeführt. Auch wenn viele Länder – an westlichen Maßstäben gemessen – kein ausgeprägtes schulmedizinisches Gesundheitssystem und fast keine Sozialversicherung für die Bürger:innen haben, zeigte uns die Corona-Pandemie im ersten Jahr auch, wie belastbar die Menschen im Globalen Süden sind. Viele Staaten schafften es, mit wenigen Mitteln und mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen im Umgang mit Pandemien, im ersten Pandemiejahr weitaus weniger Todesfälle als die reichen Staaten dieser Erde zu verzeichnen. In Senegal oder Kenia wurden an Universitäten früh günstige Schnelltests und vor Ort herstellbare, kostengünstige Beatmungsgeräte entwickelt. In der Berichterstattung werden solche Geschichten aber selten erzählt, es dominiert der Blick auf den Globalen Süden als hilfsbedürftig, defizitär und von Katastrophen geprägt. Dies gilt auch dann, wenn ein globales Ereignis wie die Corona-Pandemie es nahelegt, vom Süden zu lernen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Die stetige Wiederholung von Stereotypen über den Globalen Süden ist die Wiederholung von Verallgemeinerungen und Vereinfachungen der Realität, die dann als angebliche, allgemein anerkannte Wahrheit ihrerseits die Realität prägen. Dass einer sozialen Gruppe bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und diese Zuschreibungen dann gesellschaftliche Relevanz erhalten, passiert natürlich auch jenseits der Frage nach globalen Machtverhältnissen.

Welche Stereotype fallen Ihnen ein? Was bedeutet das für Sie? Stimmen die Bilder und Aussagen, die Sie im Kopf haben, überhaupt, und woher kommen sie?



Bei Stereotypen wird Kollektiven eine bestimmte Eigenschaft zugeschrieben, die im Alltag häufig nicht mehr überprüft wird. Jeder Mensch verwendet sie, um andere Menschen einzuordnen, und manchmal können sie auch notwendig sein, zum Beispiel um zu helfen, auch in neuen Situationen Handlungsstrategien zu entwickeln. Vorerfahrungen und vermeintliche Kenntnisse, auch Stereotype und Vorurteile, helfen uns bei der Entscheidung, auf die eine oder andere Art zu reagieren. Während es sich bei Stereotypen um Vorannahmen, Identitätszuschreibungen und populäre Beschreibungen von Personen oder Gruppen³ (zum Beispiel Menschen aus bestimmten Ländern, eines Alters, einer Generation, eines Geschlechts und so weiter) handelt, sind Vorurteile stabile, meist negative Einstellungen gegenüber einzelnen Personen oder Gruppen. Beide stimmen nicht unbedingt mit der Realität überein. Solche Kategorisierungen von Menschen und der Welt können schnell zur Karikatur werden, denn die Wirklichkeit wird vereinfacht, grob verzerrt und ungenau dargestellt. Durch die Zuweisung von scheinbar unveränderlichen Merkmalen an bestimmte Bevölkerungsgruppen spielen Stereotype deshalb auch eine wesentliche Rolle bei der Produktion von Ungleichheiten und Diskriminierungen. Eine damit einhergehende Problematik ist, dass betroffene Schüler:innen den ihnen zugeschriebenen Stereotypen Glauben schenken und diese auf lange Sicht verinnerlichen. Dies wirkt sich auf ihr Selbstwertgefühl ebenso aus, wie es sich unter Umständen in den schulischen Leistungen niederschlagen kann.

Der Umgang mit Sprache ist einer der sensibelsten und umstrittensten Bereiche im Zusammenhang mit Stereotypen. Als Pädagog:innen können Sie sich die Macht von Sprache für die Konstruktion von Wirklichkeit zunutze machen. Sprachbildung ist eine übergreifende Aufgabe der Schule. In allen Fächern, insbesondere Deutsch, Fremdsprachen, Geografie und Geschichte, besteht die Möglichkeit, sich mit diskriminierungskritischer Sprache und Darstellungen von Ländern des Globalen Südens in Texten oder in den Medien auseinanderzusetzen.⁴

Achtung, Fallstrick!

Stereotype beeinflussen die Beziehung zu Schüler:innen sowie die Beziehung zu Kolleg:innen. Unser Denken gegenüber anderen Menschen hat unmittelbar Auswirkungen auf unser Handeln gegenüber ebendiesen. Ein Beispiel dafür ist die Übergangsempfehlung von der Grundschule zu weiterführenden Schulen: Es gibt Studien, die belegen, dass bei gleicher schulischer Leistung die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung bei Schüler:innen, deren Eltern eine Migrationsgeschichte haben, geringer ist als bei Schüler:innen, deren Eltern keine Migrationsgeschichte haben.⁵ Dieser soziale Kategorisierungsprozess trägt dazu bei, Ungleichheiten und Ausgrenzungen in der Gesellschaft beizubehalten. Die Folgen sind, dass Menschen in ihrer Würde verletzt werden, sich ihre Emanzipationschancen vermindern und es zu Spaltungen in der Gesellschaft kommt. Als Pädagog:innen ist es wichtig, unsere eigene Haltung dabei kritisch zu reflek-



tieren,⁶ damit eine Kultur des gegenseitigen Voneinanderlernens und eine Kultur der Vielfalt entstehen können.



Für den Unterricht

→ Ziel und Intention: Die Schüler:innen erkennen in der gemeinsamen Auseinandersetzung anhand eines Beispiels eigene Stereotype über den Globalen Süden und reflektieren die Geschichte und Folgen dieser Stereotype.

→ Dauer: rund 60 Minuten

→ Ablauf : Wählen Sie ein Land des Globalen Südens, zu dem Sie selbst über ein gutes, ausdifferenziertes Hintergrundwissen verfügen, sodass Sie Stereotype, die in der Diskussion genannt werden, kontextualisieren und aufarbeiten können. Alternativ können Sie diese Übung zum Stichwort ‚Globaler Süden‘ durchführen. Auch dann sollten Sie zu gängigen Stereotypen konkretes ‚Gegenwissen‘, also Beispiele zur Hand haben, die andere Geschichten erzählen.

→ Schritt 1: Definieren Sie altersgerecht die Begriffe ‚Stereotyp‘, ‚Vorurteil‘ und ‚Diskriminierung‘.

→ Schritt 2: Fragen Sie die Schüler:innen, was sie über Menschen aus dem entsprechenden Land/zum Globalen Süden wissen. Jede:r Schüler:in schreibt die Ergebnisse auf ein Blatt oder ein Kärtchen. Die Schüler:innen können auch zu zweit arbeiten. Die Schüler:innen tauschen sich anschließend in der Klasse aus, erzählen, woher sie diese Informationen haben und wer das erzählt oder geschrieben hat. Gibt es Dinge, die sich doppeln oder besonders oft genannt werden?

→ Schritt 3: Gemeinsam klären die Schüler:innen, ob es sich möglicherweise dabei um Stereotype handelt. Wenn ja, warum? Unterstützen Sie die Schüler:innen mit Beispielen.

→ Schritt 4: Brainstormen Sie mit der Klasse zur Frage: Wie können unsere eigenen Stereotype abgebaut werden? Notieren Sie die verschiedenen Ideen an der Tafel und gehen Sie mit der Klasse darüber ins Gespräch.

Wo sind die Stimmen aus dem Globalen Süden?

Viele Stereotype über den Globalen Süden sind das Erbe aus mehr als fünfhundert Jahren unaufgearbeiteter Kolonialgeschichte und Folge einer einseitigen Geschichtserzählung – eine *weiße* Weltgeschichte und somit auch eine eurozentrische Weltsicht. In unseren Schulbüchern werden Geschichten über Länder des Globalen Südens fast immer von Autor:innen geschrieben, die selbst nicht aus einem der beschriebenen Länder kommen, und es wird sehr oft über ‚die anderen Menschen‘ geredet, ohne dass sie selbst zu Wort kommen. Damit ist auch die Sicht auf Eigenheiten verschiedener Kulturen eingeschränkt: Denn was *weißen* Personen an anderen Kulturen als ‚besonders‘ auffällt, ist von ihrem *weißen* Blick und ihrer ‚Normalität‘ geprägt. Es ist oft nicht das, was die Menschen von sich selbst erzählen und herausstellen würden.

Dabei kann leicht der Eindruck entstehen, dass Menschen in Ländern des Globalen Südens selbst nichts zu erzählen hätten: Sie selbst, ihre vielfältigen Lebenswelten und Geschichten werden unsichtbar gemacht. Ähnliches gilt für Menschen mit Migrationsgeschichte. Die Held:innen in Schulbüchern sind weitgehend dieselben – sie entsprechen häufig der gesellschaftlichen Norm, sind *weiß*. Vielfalt in Migrationsbiografien wird selten dargestellt, soziale und politische Hintergründe werden lediglich unterkomplex erläutert.⁷ In beiden Fällen werden damit eher stereotype Bilder wiederholt. Schüler:innen haben nicht die Möglichkeit, sich mit vielfältigen Perspektiven auseinanderzusetzen.

Uns fehlen für transformative Lernprozesse die Geschichten von Menschen aus dem Globalen Süden – sowohl die Perspektiven der Menschen vor Ort als auch die der Menschen in der Diaspora. Wichtig sind sie aus mehreren Gründen:

- Sie sind ein potenzielles Korrektiv für den beschränkten eurozentrischen Blick auf die Welt. Sie helfen uns, diesen zu verlernen, indem sie ihn ins Verhältnis setzen: Der eurozentrische Blick wird erst durch die Vielfalt anderer Stimmen zu einem von vielen.
- Erst mit der Vielfalt an Perspektiven können sich neue Wege für die notwendige gesellschaftliche Transformation ergeben. Wer mit den immer gleichen Fragen und den immer gleichen Antworten Wege aus den globalen Krisen sucht, hat wenig Chancen, etwas zu verändern.



- Menschen aus dem Globalen Süden als Expert:innen, Wissensproduzent:innen, Erfinder:innen oder Held:innen kennenzulernen, kann Inspiration und Vorbild für Kinder und Jugendliche, und für Sie als Lehrer:innen sein, die sie ihrerseits biografisch mit dem Globalen Süden verbunden sind.
- Für alle Kinder und Jugendlichen setzen solche Begegnungen – ob in Person oder medial vermittelt – den dominanten Stereotypen etwas entgegen. Sie machen die Erfahrung, dass Menschen aus dem Globalen Süden handlungsfähig und wissend sind.

Daher sind Stimmen aus dem Globalen Süden für das Globale Lernen so wichtig. Schließlich gibt es auch das andere Afrika, das andere Lateinamerika und das andere Asien: Regionen, von denen sich viel lernen lässt, die mit zahlreichen Erfolgsmeldungen aufwarten und in denen ganz alltägliches Leben stattfindet, abseits von eurozentrischen Blickwinkeln und Stereotypisierungen. Es gilt, in der Auswahl von Bildungsmaterialien und beim Einladen von externen Referent:innen auf Diversität in den Sprechpositionen und in den Inhalten zu achten, um vor allem marginalisierte Stimmen in den Fokus zu rücken. Auch Ihr Unterricht selbst kann einen wichtigen Gegenpol zu eurozentrischen Perspektiven schaffen. Auf diese Weise haben die Schüler:innen die Möglichkeit, einen differenzierten Blickwinkel auf globale Verhältnisse zu bekommen.

Achtung, Fallstrick!

Wissen über die Realität von Menschen in Ländern des Globalen Südens zu vermitteln, ist ein Kernelement des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung geworden und wird sehr oft von externen Bildungsreferent:innen an Schulen umgesetzt. Authentizität und Erfahrungswissen werden dabei großgeschrieben. Nachgewiesen ist einerseits, dass sich die Arbeit mit Bildungsreferent:innen mit Migrationsgeschichte positiv auf den Lernprozess auswirkt, aber andererseits auch, dass dies voraussetzungsvoll ist: Methodenkenntnisse, kritische Selbstreflexion und die Kontextualisierung der Inhalte in einer machtkritischen Perspektive gehören mindestens im gleichen Maße zu den Gelingensbedingungen wie die Persönlichkeit des:der Referent:in.⁸ Geeignete Bildungsreferent:innen finden Sie in der Regel bei entwicklungspolitischen Landesnetzwerken und Vereinen.

Chance: Begegnung

Durch Begegnung, Austausch und direktes Kennenlernen können einige Barrieren und Vorurteile abgebaut werden. Mit der Digitalisierung sind heute ganz unterschiedliche Formen des Austausches und interkulturellen Kennenlernens möglich. Austauschformate mit Videobotschaften, Livechats oder Quiz-Runden sind Beispiele, wie vielfältig und kreativ Menschen weltweit über das Internet miteinander in Kontakt kommen, voneinander lernen und Stereotype und Vorurteile erkennen und abbauen können.⁹ Darüber hinaus können Schulpartnerschaften Menschen weltweit in einen



Austausch bringen, ein gemeinsames Lernen mit- und voneinander fördern sowie einen Raum der Begegnung schaffen. Die Begegnungen mit Menschen aus unterschiedlichen Regionen ist eine ausgezeichnete Möglichkeit, sich selbst zu bilden und das Eigene und Andere besser zu verstehen.

Auf das Miteinander und Gemeinsamkeiten setzen

Stereotype und Vorurteile trennen. Darauf aufbauende Diskriminierung als Form der Gewalt tut dies umso mehr. Dagegen können wir – nicht nur im Globalen Lernen, sondern allgemeiner im Sinne eines gerechteren und zukunftsfähigeren Miteinanders – Verbundenheit und Gemeinsamkeiten betonen. Der pädagogische Ansatz des Globalen Lernens kann und will die Türen für ein solidarisches Miteinander nicht nur global, sondern auch lokal öffnen. Der kritische Umgang mit Stereotypen ist hierfür ein Schlüsselement.

Gemeinsamkeiten statt Unterschiede zu betonen und gleichzeitig unterschiedliche Bedürfnisse von Schüler:innen wahrzunehmen, kann hier ein Weg sein, sensibel mit heterogenen Gruppen, wie wir sie in Klassenräumen oft finden, umzugehen. Es muss dabei für die Schüler:innen klar sein: Unterschiede sind in Ordnung und normal, nur eine Hierarchisierung und Abwertung entlang einer *weißen* Norm führt zu Ungerechtigkeit und Gewalt.

Gemeinsamkeiten ausloten

→ Ziel und Intention: Das Ziel dieser Methode ist es, die Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler:innen zu erkennen. Diese Übung kann als Einstiegsübung in komplexere Fragestellungen des Globalen Lernens genutzt werden.

→ Dauer: 45 Minuten

→ Ablauf:

Teil 1: Gruppen nach Kriterien bilden

Sie fragen die Schüler:innen, nach welchen Kriterien sie sich ordnen wollen.

Die Gruppe soll sich außerdem nach folgenden Kriterien aufteilen:

- Alle mit der gleichen Augenfarbe gehen zusammen
- Alle, die im gleichen Monat Geburtstag haben
- Alle, die die gleiche Geschwisterzahl, T-Shirt-Farbe, Hobbys, Lieblingsessense, ... haben
- Alle, die ähnliche Ziele/Befürchtungen/Wünsche ... für den Unterricht haben.
- Alle, die Musik mögen
- Alle, die sich für einen Auslandsaufenthalt interessieren etc.

Die Gruppen, die sich zusammenfinden, können jeweils anhand der vorgegebenen Kategorie hinterfragen, worin sie sich genau ähneln. Dafür haben sie zwei bis fünf Minuten Zeit.



Hinweis: Nutzen Sie keine Kategorien, die ausschließend wirken. Dazu zählt zum Beispiel die Kategorie Geschlecht. Kinder und Jugendliche, die sich als queer/nicht binär/trans definieren, müssen sich ansonsten unter Umständen gegen ihren Willen zeigen oder ihre Identität verleugnen.

Teil 2: Arbeit mit biografischen Porträts

Sie geben den Schüler:innen Kurzporträts über Kinder aus verschiedenen Ländern. Als Alternative können Sie einige Kurzporträts kopieren und die Schüler:innen vorlesen lassen.

- Die Schüler:innen sollen Gemeinsamkeiten mit sich selbst finden.
- Nach fünfzehn Minuten werden die Schüler:innen gefragt, welche Gemeinsamkeiten gefunden wurden.

Als vertiefende Aufgabe können über die verschiedenen Porträts strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

→ Basismaterial:

Für Grundschüler:innen: Kindersley, Anabel/Kindersley, B./Braun, Anne (Übersetzung) (2003): Kinder aus aller Welt. In Zusammenarbeit mit UNICEF. Bindlach

Für Sekundarstufe: RAA Brandenburg (Hg.) (2018): Porträts von jungen Menschen aus Bolivien, Deutschland, Philippinen und Tansania, www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Dokumente_2019/Interviewbuch_deutsch.pdf (in Deutsch, Englisch und Spanisch verfügbar)

Netz der Gemeinsamkeiten

→ Ziel und Intention: Auch diese Übung kann als Einstiegsübung für das Globale Lernen genutzt werden, bei der die wechselseitige Verbundenheit herausgearbeitet wird. Sie eignet sich besonders für die Arbeit mit heterogenen Gruppen. Werden Gemeinsamkeiten betont, kann das ein offenes und tolerantes Klima in der Klasse oder Gruppe fördern, kann neben gestärkten Verbindungen auch Verständnis für Unterschiede schaffen und damit ein empathisches Miteinander vertiefen.

→ Dauer: 30 Minuten

→ Ablauf: Jede:r schreibt ihren:seinen Namen auf ein großes Plakat, sodass alle Namen einen Kreis bilden. Dann fangen die Schüler:innen an, sich miteinander zu unterhalten und eine Gemeinsamkeit zu suchen. Haben sie eine gefunden, verbinden sie ihre Namen miteinander und schreiben die Gemeinsamkeit auf die verbundene Linie. Alle sollten einmal miteinander gesprochen haben. So entsteht ein Bild mit vielen Verbindungen!



→ Auswertung: Die Methode sollte nicht auf der Ebene der persönlichen Erfahrung stehenbleiben. Für die Auswertung können Sie Reflexionsfragen vorbereiten, um mit den Schüler:innen auch über die gesellschaftliche Dimension der Gemeinsamkeiten zu diskutieren.

Weiterführende Ressourcen

- Baobab – Globales Lernen (Hg.) (2015): Lernen von Afrika. Wien
- Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.) (2016): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden
- Glock, Sabine/Kleen, Hannah (Hg.) (2019): Stereotype in der Schule. Wiesbaden

Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Erbin Dikongue
- 2 Böhm, Andrea (2020): Das Ebola der Reichen. Spiegel, 15.4.2021, www.zeit.de/2020/17/corona-afrika-krise-ebola-infektionen-krankheiten-lockdown?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.startpage.com%2F (Zugriff: April 2021)
- 3 Hufer, Klaus-Peter/Weißeno, Georg (Hg.) (1999): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Band 2, Schwalbach/Ts., S. 240ff.
- 4 Mehr dazu im Kapitel „Man wird ja wohl noch sagen dürfen!“
- 5 Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochen (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine soziale und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin
- 6 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.) (2018): Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)
- 7 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2015): Schulbuchstudie Integration und Migration. Berlin, www.narrt.eaberlin.de/w/files/narrt/religionspaedagogik/studien/schulbuchstudie_migration_und_integration_09_03_2015.pdf (Zugriff: April 2021)

Der Sammelband Migration und Bildungsmedien befasst sich unter anderem mit der Darstellung von Menschen mit Migrationsgeschichte in Bildungsmedien: Schütze, Sylvia/Matthes, Eva (Hg.) (2020): Migration und Bildungsmedien. Bad Heilbrunn
- 8 Bergmüller, Claudia/Causemann, Bernward/Höck, Susanne/Krier, Jean-Marie/Quiring, Eva (2019): Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Münster/New York
- 9 Ein Beispiel hierfür ist das Bundesprogramm CHAT der WELTEN, das Globales Lernen mit digitalem Austausch verknüpft. Mehr Informationen unter: www.engagement-global.de/chat-der-welten.html

AUF DEM WEG ZUR PRAKTISCHEN SOLIDARITÄT

Kennen Sie diese Situation? Zum Abschluss einer Projektwoche zu Globalem Lernen soll etwas Praktisches entstehen. Die Schüler:innen sollen aktiv werden können. Damit stellt sich die wichtige Frage nach den Handlungsmöglichkeiten: Was können Schüler:innen zur gerechteren Gestaltung unserer einen Welt beitragen?

Gestaltungs- und Handlungskompetenzen zu entwickeln, zählt zu den drei übergeordneten Kompetenzbereichen im Globalen Lernen (Erkennen, Bewerten, Handeln). So geht es hier darum, die Schüler:innen zu Solidarität und zu Mitverantwortung, zu Verständigung und zu Konfliktlösung, zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu Mitgestaltung zu befähigen. Außerdem wollen wir sie in ihrem Engagement bestärken, damit sie selbstbestimmt zu einer nachhaltigeren, gerechteren Welt beitragen können. Im Transfer von Gelerntem in die Praxis soll eine bewusste Verbindung von Wissen und Handeln geschaffen werden. Es geht darum, die individuelle und kollektive Handlungsfähigkeit in einer globalisierten Welt zu fördern, vor allem die Partizipation und Mitgestaltung von Lernenden: Aufgrund ihrer mündigen Entscheidung soll Globales Lernen sie dazu befähigen, Veränderungen im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen. Sie sollen sich selbst als politische Subjekte verstehen.

Globales Lernen thematisiert Zusammenhänge zwischen dem Individuellen und Strukturellen. Dies gilt es auch bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten im Blick zu behalten. Neben der Handlungsebene, auf der sich das Individuum bewegt, ist es wichtig, Schüler:innen für die verschiedenen Ebenen politischer Gestaltung zu sensibilisieren, auch, um sie zu entlasten. Schließlich liegt die Verantwortung für die Bearbeitung globaler Ungleichheiten und historischen Unrechts zentral bei Staaten und Unternehmen. Auch hier muss Veränderung ansetzen. Um das anzustoßen, spielen soziale Bewegungen und Nichtregierungsorganisationen im Globalen Süden und im Globalen Norden eine wichtige Rolle.

Ein kritischer Blick auf Entwicklungszusammenarbeit

Zwischen 1950 und 1970 erkämpften Befreiungsbewegungen in vielen Ländern Afrikas die Unabhängigkeit von den Kolonialmächten. Auch soziale Bewegungen in verschiedenen Ländern Lateinamerikas lehnten sich gegen die kapitalistische Politik auf, die sich an den Interessen des Globalen Nordens ausrichtete. In diesem Kontext sahen die ehemaligen Kolonialmächte ihren Einfluss über ganze Regionen schwinden. Sie nutzten mitunter das Versprechen von ‚Entwicklung‘, um die dominante Vorstellung von Modernisierung durch Wirtschaftswachstum, Industrialisierung und Welt-handel zu etablieren, und sicherten auch darüber den Zugriff auf die Ressourcen im Globalen Süden. Begründet wurden die entsprechenden Programme von den westlichen, nun ehemaligen Kolonialmächten mit dem Argument, dass ‚Entwicklungshilfe‘ das wichtigste Mittel sei, um den Ländern des Globalen Südens zu helfen. All diese Programme wurden aus der Perspektive einer westlichen, kapitalistischen Wirtschaft aufgesetzt. Die Idee der Entwicklung lieferte die Rechtfertigung für fortgesetzte Strukturen kolonialer Ausbeutung.

Das dominante Konzept der Entwicklungspolitik hat seine Wurzeln in der sogenannten Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts in Europa und Nordamerika. Damals waren die Amerikas und viele Gebiete Asiens kolonisiert und fast alle europäischen Staaten in den Handel mit versklavten Menschen involviert. In dieser Zeit setzte sich die Auffassung durch, dass Mensch und Natur nicht von Gott kontrolliert werden sollten, sondern von den Menschen. Dadurch legitimierte, konstruierte und unterteilte Europa eine Idee von ‚zivilisierten‘ und ‚unzivilisierten‘ Gesellschaften. In diesem Konstrukt war der Entwicklungsgedanke zentral für die Beherrschung anderer Menschen und Gesellschaften. Europäer:innen behaupteten dabei das Recht und die Pflicht zu haben, den Rest der Welt nach ihrem Vorbild zu ‚entwickeln‘. Diese Idee setzt sich bis heute fort. Nach dem Zweiten Weltkrieg folgte eine Institutionalisierung von sogenannter ‚Entwicklungspolitik‘. Die weltweit dominanten internationalen Institutionen hierarchisierten die Welt in drei Teile: ‚Entwicklungs-‘ und ‚Schwellenländer‘ sowie ‚entwickelte Länder‘. Der dominante institutionalisierte Diskurs innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit war dadurch gekennzeichnet, dass die Länder im Globalen Süden angeblich zu wenig Wissen und insgesamt rückständige gesellschaftliche Einstellungen oder Traditionen hätten.

In diesem Sektor kam es in den letzten Jahrzehnten zu einem erneuten Wandel: Aktuell ist von ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ die Rede. Alte Hilfskonzepte werden stärker hinterfragt. Viele Nichtregierungsorganisationen und Förderprogramme sprechen von Kooperation, Partnerschaft auf Augenhöhe und Solidarität. Sie distanzieren sich von paternalistischen Zugängen. Gleichzeitig werden die Ursachen für die Zunahmen globaler Ungleichheiten weiterhin nicht mitdiskutiert. Für die jahrhundertlange Geschichte der Ausbeutung von Menschen und natürlichen Ressourcen in Ländern des Globalen Südens, für vergangene und anhaltende Zerstörung und Gewalt

übernimmt der Globale Norden bis heute keine Verantwortung. In diesem Sinn ist das Prinzip der Partnerschaft und Solidarität aus einer machtkritischen Perspektive heraus mit Vorsicht zu genießen, denn ungleiche Machtverhältnisse bleiben zu oft unthematisiert.

Seit Jahrzehnten gibt es in Ländern des Globalen Südens Gegenbewegungen zu dieser unter anderem Namen fortgesetzten kolonialen Politik. Unter seinem ersten Präsidenten Julius Nyerere verfolgte beispielsweise Tansania nach seiner Unabhängigkeit und Staatsgründung einen eigenen Kurs der wirtschaftlichen Entwicklung, der auf stärkere Eigenständigkeit setzte. Die sozialen Bewegungen in Lateinamerika können ihrerseits auf eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit den negativen Folgen von Entwicklungsprogrammen zurückblicken. Ein Beispiel dafür ist die kubanische Revolution, die einen großen Einfluss auf andere soziale Bewegungen auf dem Kontinent hatte und das bestehende sozioökonomische System grundlegend infrage stellte. Der Versuch gesellschaftlicher Transformation auf parlamentarischem und friedlichem Weg in Chile unter Salvador Allende inspirierte erneut Menschen weltweit. Auch hier wurden Alternativen zum westlichen, kapitalistischen Wirtschaftsmodell erprobt. Die nicaraguanische Revolution von 1979 beeinflusste maßgeblich soziale Bewegungen, auch in Europa, und zeigte, welche wichtige Rolle soziale Bewegungen für die Umgestaltung von Gesellschaft auf Wegen jenseits des Entwicklungsgedankens spielen können.

Die Legitimität von Entwicklungszusammenarbeit wird auch heute von verschiedenen Seiten infrage gestellt: So beispielsweise auch von James Shikwati, einem bekannten Ökonomen aus Kenia, der für ihre Abschaffung plädiert.¹ Andere sehen eine Alternative in einer konstruktiven Debatte um Reparationen für den Kolonialismus.² Viele der Gegenbewegungen zu Entwicklungszusammenarbeit als Fortschreibung globaler Ungleichheitsverhältnisse werden heute von feministischen und kapitalismuskritischen Aktivist:innen und Nichtregierungsorganisationen angeführt. So kämpfen Gewerkschaften für mehr Arbeitsrechte, Frauen für ihre Gleichstellung und Aktivist:innen für Aufklärung über Menschenrechtsverletzungen. An vielen Stellen gilt es weiterhin, das koloniale Erbe und koloniale Kontinuitäten aufzuarbeiten und neue Wege des Miteinanders zu finden.

Achtung, Fallstrick!

Auch in der Suche nach Handlungsoptionen begegnen wir diesen historischen Traditionslinien von globaler Ungerechtigkeit: Das Globale Lernen hat sich aus der internationalen Solidaritätsarbeit und dem entwicklungspolitischen Engagement im zivilgesellschaftlichen Bereich entwickelt. Hier wie gesamtgesellschaftlich spielt(e) der Paternalismus als koloniale Kontinuität eine wesentliche Rolle: In diesem Sinne verlangt auch der Blick auf die diskutierten Handlungsoptionen im Globalen Lernen eine kritische Überprüfung.



Handeln statt Helfen

„Was kannst du tun?“ Diese Frage eines Evaluationsbogens für Projekte des Globalen Lernens lädt Schüler:innen ein, am Ende des Projekttagess jene Handlungsoption zu nennen, die für sie gerade präsent ist. Unabhängig vom Thema und von der Aufarbeitung desselben, findet sich regelmäßig eine Antwort wieder: Spenden. Spenden kommt auch aktiv als Handlungsoption ins Spiel, wenn Schüler:innen mit Unterstützung ihrer Lehrkräfte einen Lauf oder einen Kuchenverkauf organisieren, um Geld für ein Projekt in einem Land des Globalen Südens oder einer Hilfsorganisation im Globalen Norden zu sammeln. Nicht zuletzt werden Bildungsangebote für Schulen und Materialien zu globalen Themen auch von klassischen Hilfsorganisationen angeboten, für die das Spendensammeln integraler Teil ihrer Selbstdarstellung ist. Spenden ist als Handlungsoption also sehr präsent, wenn es um den Umgang mit globalen Ungerechtigkeiten geht.



Welches Selbstbild wird den Schüler:innen dabei vermittelt?

Welcher Eindruck von Menschen im Globalen Süden entsteht dabei?

Überall auf der Welt sind Menschen bereit, Wissen und Zeit zu teilen sowie materielle Lücken zu füllen und für andere da zu sein. Diese Hilfe war und ist notwendig. Gleichzeitig müssen wir dabei immer das Risiko im Blick behalten, dass das Verhältnis zwischen Menschen, die helfen, und Menschen, denen geholfen werden soll, schnell in eine Schieflage geraten kann, wenn diese Unterstützung in einem ungleichen Machtverhältnis stattfindet. Im Kontext der globalen Nord-Süd-Beziehungen werden dabei mitunter auch Stereotype zementiert: Hilfsaktionen und Programme der Entwicklungszusammenarbeit können das Vorurteil reproduzieren, dass Menschen oder Länder des Globalen Südens unfähig seien, sich selbst zu helfen, Verantwortung für ihre Zukunft und die unseres Planeten zu übernehmen. Durch die Wiederholung dieser jahrhundertealten konstruierten Rollen werden die ungleichen Machtverhältnisse stets aufs Neue verfestigt: Schüler:innen des Globalen Nordens wird der Status von Retter:innen eingeräumt. Auf der anderen Seite kann sich durch Muster des Spendens und Helfens unter Menschen im Globalen Süden das Bewusstsein verfestigen, dass sie ohne den Willen bzw. ohne die Hilfe der Europäer:innen keine Veränderung erzielen können.

Wer bestimmt für wen, was ein gutes oder schlechtes Leben für ihn:sie ist? Ansätze des Helfens beantworten diese Frage häufig, ohne jenen zuzuhören, denen geholfen werden soll. Die unterschiedlichen Rollen und die damit verbundene Macht sind Teil jener kolonialen Kontinuitäten, wie sie in diesem Buch beschrieben wurden. Solche Selbstbilder und Handlungsmuster verfestigen letztlich globale Ungleichheitsverhältnisse – in materieller Hinsicht und in unseren Köpfen.



Warum will ich helfen?

Stellen Sie sich bei der Vorbereitung des Unterrichts zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung folgende Fragen:

- Was will ich mit meinen Handlungen erreichen und was motiviert mich zu handeln?
- Wünsche ich mir soziale Anerkennung? Geben mir meine Handlungen ein gutes Gefühl und bestätigen sie mein positives Selbstbild? Habe ich Mitleid mit anderen?
- Welche Auswirkungen hat meine Haltung auf die Beziehung mit Kolleg:innen/ Partner:innen aus dem Globalen Süden?
- Was löst meine Haltung möglicherweise bei jenen aus, mit denen ich zusammenarbeite?

Selbstverständlich gibt es eine Vielzahl an möglichen Motivationen und diese sind nicht grundsätzlich oder ausschließlich verwerflich oder problematisch. Im Kontext des transformativen Lernens und globaler Gerechtigkeit ist die Intention aber nur zweitrangig: Die Wirkungen unseres Handelns sind nämlich auch dann ungerecht, verletzend oder zerstörerisch, wenn wir es nicht so meinen. Verantwortung für unser Tun zu übernehmen, bedeutet, es an seinen Auswirkungen zu messen. Schließlich können wir in unserem Handeln historisch gefestigte, globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht einfach durch guten Willen hinter uns lassen. Unser – im Globalen Norden – erlernter Paternalismus, unsere Sozialisation in rassistischen Logiken mischen sich beständig mit ein. Die Reflexionsfragen weisen auf solche Einmischungen bereits auf der Ebene unserer Intentionen hin: Steht unser Selbstbild im Zentrum unseres Handelns, kann dies auf ein ungleiches Verhältnis verweisen, anstatt auf ein gemeinsames Interesse an einer gerechten, nachhaltigen Zukunft. Das Allerwichtigste besteht nicht immer darin zu handeln, sondern zu reflektieren, wie das eigene Tun die Welt verändert. Die wichtigsten Fragen dabei sind jene nach dem Warum und dem Wie des Handelns.

So sollten wir uns fragen: Welche Verantwortung für aktuelle globale Fragen haben wir? Wo liegen Ansatzpunkte für Veränderungen in unserem eigenen Alltag, in unserer eigenen Haltung und in politischen Prozessen hier im Globalen Norden? Konzepte wie das der imperialen Lebensweise³, aber auch internationale Übereinkünfte wie die Internationalen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals/SDGs)⁴ sehen Veränderungsbedarf zuallererst – oder zumindest auch – hier im Globalen Norden und damit letztlich nicht nur vor, sondern auch hinter unserer eigenen Haustür. Wir können uns in Bezug auf globale Ungleichheitsverhältnisse an erster Stelle auf unsere eigene Rolle konzentrieren: Wo bin ich selbst, wo sind wir als in Westeuropa lebende Menschen positioniert? In welcher Hinsicht leben wir auf Kosten anderer? Welche Verantwortung für eine gerechtere Welt leiten wir aus der jahrhundertelangen Bereicherung Europas auf Kosten des Globalen Südens ab? Auf all diese Fragen gibt es keine leichten Antworten. Globales Lernen bietet den Raum, sich diese Fragen dennoch zu stellen und gemeinsam nach Wegen zu suchen.



Achtung, Fallstrick!

Gesellschaftliche Vorstellungen dazu, wer die eigentlichen Retter:innen seien, kann auch in der schulischen Praxis problematische Dynamiken entwickeln. Auch wenn es nicht mit Absicht geschieht: Die Idee, dass bestimmte, nämlich *weiße* Menschen die Welt besser retten könnten als andere, kann eine Reihe von Gefühlen bei Schüler:innen auslösen.

Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie, deren Familien unter Umständen aus Ländern kamen, die mit Hilfsbedürftigkeit assoziiert werden, und BiPoC-Schüler:innen allgemein könnten diese Abwertung auf sich selbst und ihre Herkunft übertragen. Das Ablehnungsgefühl kann neben dem schulischen Kontext auch aus der Darstellung dieser Länder auf Werbeplakaten oder im Fernsehen, aus der Verwendung bestimmter Begriffe und der Wahrnehmung von Menschen in Ländern des Globalen Südens entstehen. Wenn Menschen Diskriminierung und negative Zuschreibung verinnerlichen, nennt sich das internalisierter Rassismus. Dies funktioniert unabhängig davon, ob sich die Schüler:innen dessen bewusst sind oder nicht. Denn wer ständig hört, er:sie könne weniger und sei weniger wert oder hilfsbedürftig, internalisiert das. Es ist wichtig, internalisierten Rassismus als systemisch zu verstehen: Weder Problem noch Lösung sind bei einzelnen Individuen zu suchen, sondern in den Strukturen. Empowerment ist deshalb eine wichtige Erziehungsaufgabe.⁵

Diejenigen wiederum, denen eher die Retter:innen-Rolle zugesprochen wird, können ein überhöhtes Selbstbild entwickeln, sich aber vielleicht auch überfordert fühlen.

Auch aus diesen Gründen ist es wichtig, dass wir unsere Aktionen reflektieren und unsere Bildungsarbeit so gestalten, dass sie Menschen als handlungsmächtige Subjekte bestärken. Als Pädagog:innen haben wir hier zusätzlich die Verantwortung, diese Dynamiken gezielt auszubremsen. Handlungsoptionen im eigenen Umfeld zu suchen, kann hier eine produktive Möglichkeit sein.

Auf Augenhöhe?

Lernen und Handeln ‚auf Augenhöhe‘ ist eine beliebte Formulierung im Kontext des Globalen Lernens. Allzu häufig wird vergessen, dass die Augenhöhe im besten Fall als Ziel funktioniert, nicht aber als Beschreibung unserer aktuellen Praxen, schließlich bewegen wir uns in einer von ungleichen Machtverhältnissen strukturierten Welt. Es gibt bisher keine zufriedenstellenden Lösungen, wie wir Augenhöhe erreichen. Die globalen Machtstrukturen verhindern dies erfolgreich. Darüber hinaus wird die Idee des Helfens in europäische Schulen weitergetragen, sodass die Dinge fast immer so laufen, als ob sie die Held:innen sind. Die Schüler:innen

gewinnen dadurch den Eindruck, Held:innen für die Menschen im Globalen Süden zu sein. In einigen Schulaktivitäten wird in der Kommunikation suggeriert, dass die Schüler:innen durch Spenden oder ähnliche Aktionen die Welt retten würden.

Wir können uns aber in kleinen Schritten diesem Anspruch nähern: durch eine diskriminierungskritische Sprache, durch das kontinuierliche Hinterfragen der eigenen Motivation und der tatsächlichen Auswirkungen des eigenen Handelns. Die unvermeidbare Frage, die wir uns stellen müssen, ist dann: Was muss sich alles verändern? Was müssen wir strukturell im Globalen Norden verändern, damit wir der Augenhöhe ein Stück näher kommen können? Wo können wir einen Anfang machen?

Politisch handeln lernen

Wie können Schüler:innen also ein realistisches Bild von ihren Handlungsmöglichkeiten im Globalen Lernen entwickeln, ohne dass sie in die Falle der Selbstüberschätzung oder des Retter:innentums tappen?

Schulen als Mikrokosmos begreifen

Schulen sind ein Mikrokosmos, in dem neue Ideen entwickelt und erprobt werden können. Schüler:innen können verschiedene Aspekte von Globalisierung und Nachhaltigkeit in einem für sie konkreten, erfahrbaren und gestaltbaren Lebensumfeld untersuchen und lernen, konstruktiv mit Konflikten und gesellschaftlicher Komplexität umzugehen. Dieses Potenzial kann für das Globale Lernen und die damit einhergehende Aufforderung zur Handlung genutzt werden. Gesellschaft aktiv und bewusst mitzugestalten, will gelernt sein: Unsere kleinen Schritte und Handlungen im Alltag und in unserem nahen Umfeld sind wichtige Möglichkeiten, um jene Kompetenzen zu schulen, die Voraussetzung für die kritische Partizipation in größeren Zusammenhängen sind.

Ein Schritt kann sein, eine „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SOR-SMC-Schulen) zu werden. „Schule ohne Rassismus“ sollte nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass es eine Schule frei von Rassismus tatsächlich geben könnte. Dies ist innerhalb der existierenden gesellschaftlichen Verhältnisse nicht einlösbar. Es ist aber eine Verpflichtung, als Schulgemeinschaft aktiv gegen Rassismus und andere Formen der Diskriminierung vorzugehen. Das Schild, das dann am Eingang zur Schule angebracht wird, soll nicht als einmalige Auszeichnung verstanden werden, sondern die Schulmitglieder auffordern, das Engagement gegen Rassismus als permanente Aufgabe zu begreifen. Schulen ohne Rassismus werden wir tatsächlich erst dann haben, wenn wir global historisches und aktuelles Unrecht aufgearbeitet und Reparationen

geleistet haben. Perspektiven und Projekte des transformativen Globalen Lernens können hier immer wieder unterstützende Lern- und Reflexionsräume schaffen.

Ein weiterer Schritt kann sein, Schulpartnerschaften aufzubauen, in denen beide Schulen gleichberechtigt zusammenarbeiten, und weniger Schulpatenschaften zu fördern. (Schulpatenschaften können sich hin zu Schulpartnerschaften entwickeln).

Perspektivwechsel

Eine der Grundbedingungen für Veränderung globaler Machtstrukturen liegt darin, sich in die Perspektiven anderer hineinzusetzen, sich mit anderen Lebensrealitäten zu beschäftigen und die Forderungen, die artikuliert werden, zu hören. Es geht darum, sich ernsthaft damit auseinanderzusetzen. Gelingt so ein aufmerksamer Perspektivwechsel, können wir das schon als Handeln im Sinne des Globalen Lernens begreifen.

Die Auseinandersetzung mit Perspektiven aus dem Globalen Süden kann auch interessante Impulse für das individuelle und kollektive Handeln in einem konkreteren Sinne bieten. In vielen Regionen der Welt gibt es konkrete, zukunftsweisende Konzepte, lokales und globales Zusammenleben zu gestalten: das Ubuntu, entstanden im südlichen Afrika, das Buen Vivir, das auf Praktiken indigener Gemeinschaften im Andenraum basiert, oder die Zapatistische Bewegung, die radikal-demokratische Ansätze erprobt. Drei bekannte Beispiele, die bei aller Unterschiedlichkeit Zusammenleben auf Basis von Solidarität und im Einklang mit der Natur praktizieren. Teilweise stehen sie in einem starken Gegensatz zu den Vorstellungen, wie innerhalb westlicher Gesellschaften zusammengelebt werden soll – das macht sie gerade deswegen für einen Perspektivwechsel interessant. Vor allem in Zeiten, die deutlich zeigen, dass das dominante Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell des Globalen Nordens an seine Grenzen gerät – oder sie längst schon überschritten hat –, ist die Frage nach einem Umdenken drängender denn je. Hier können Ansätze aus dem Globalen Süden eine wichtige Inspiration für gesellschaftliche und schulische Debatten liefern. Und sie können zumindest eine Ahnung davon vermitteln, dass das derzeit dominierende Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell keinesfalls statisch oder alternativlos ist.

Konsum und Politik

Viele Schüler:innen wünschen sich ganz konkrete Handlungsoptionen. Nachdem wir uns mit globalen Ungleichheiten und Machtstrukturen beschäftigt haben, bleibt die Frage: Was kann ich ganz konkret in meinem Alltag tun, um einen Beitrag zur Verbesserung einer Situation zu leisten?

Hier werden häufig Handlungsmöglichkeiten auf Basis vereinfachter Wirkungslogiken angeboten: Haben wir uns mit den Ausbeutungsverhältnissen auf Bananenplantagen beschäftigt oder mit den Folgen der Sojaproduktion in Südamerika, liegt der

Vorschlag auf der Hand, in Zukunft nur noch faire Bananen zu konsumieren oder weniger Fleisch zu essen. Diese konsumorientierten Handlungsoptionen haben ihre Berechtigung, sollten aber in ihrer Reichweite nicht überschätzt werden. Sie gehen nicht an die Wurzeln der Probleme, sondern behandeln deren Symptome. Zudem ist der Kauf von Produkten des Fairen Handels immer auch eine Frage finanzieller Ressourcen. Als Lehrkräfte und Bildungsarbeiter:innen können wir entscheiden, wie wir die Schüler:innen sehen und adressieren wollen: vorrangig als Konsument:innen oder vor allem als politisch handelnde Subjekte.

Trotzdem können Konsumprodukte und Produktionsweisen eine Basis für eine Auseinandersetzung mit strukturellen Zusammenhängen sein: Schüler:innen können sich zum Beispiel dafür einsetzen, dass in ihrer Kantine möglichst Produkte aus Fairem Handel und lokaler bzw. regionaler Produktion angeboten werden. So werden Konsumentscheidungen nicht als rein individuelles Handeln adressiert, sondern in größere Zusammenhänge gestellt. Diese Initiativen können inhaltlich unterstützt werden, indem zu globalen Handelsstrukturen im Unterricht oder in Projektwochen gearbeitet wird.

Die Arbeit von sozialen Bewegungen und Nichtregierungsorganisationen kennenzulernen und nachzuvollziehen, welche Wege politische Veränderungen nehmen können und wie Institutionen arbeiten, ergänzt das Bild individueller Handlungsoptionen der Schüler:innen.

Und wie war das nun mit dem Spenden?

Spendenaktionen im Kontext des Globalen Lernens sind für sich genommen ein Fallstrick. Zu sehr knüpfen sie an die oben dargestellten Traditionslinien der Entwicklungszusammenarbeit an und verstärken bereits vorhandene hierarchische Bilder von ‚uns‘ im Globalen Norden und den ‚anderen‘ im Globalen Süden. Wir schlagen Ihnen hier dringend vor, andere Handlungsansätze zu verfolgen, die im Lokalen ansetzen. Sollte das Thema Spenden dennoch aufkommen, so können Sie gemeinsam mit den Schüler:innen die dieser Handlungsweise zugrunde liegenden Haltungen und Motivationen reflektieren. Sie können die problematischen Seiten des Spendens kritisch diskutieren und in einen globalen, auch historischen Zusammenhang stellen. Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, an wen gespendet werden soll: Was passiert mit dem gesammelten Geld genau? Wer entscheidet darüber, wie das Geld verwendet werden soll? Welche Bilder von globaler Ungerechtigkeit werden von der Organisation, an die die Spenden gehen, in ihren Materialien transportiert?⁶

Vor der eigenen Haustür

Der Fallstrick, den Veränderungsbedarf immer bei ‚den Anderen‘, also beispielsweise im Globalen Süden, zu suchen, lässt sich vermeiden, indem wir konsequent nach unserer eigenen Involviertheit, unserer eigenen Verantwortung, unserem eigenen Einfluss fragen. Dazu gibt es viele, gut dokumentierte Fallbeispiele: Deutsche und

europäische Unternehmen sind weltweit im Textil- oder Automobilsektor tätig. Deutsche Unternehmen beziehen Rohstoffe aus der ganzen Welt, um ihre Industrieprodukte zu fertigen oder Tiere in großen Mastanlagen zu züchten. Hier spielen immer wieder Menschenrechtsverletzungen und Umweltzerstörungen eine wichtige Rolle, seien es tödliche Unfälle in Textilfabriken in Bangladesch oder weitflächige Vergiftung der Böden durch monokulturellen Sojaanbau in Brasilien. Viele Menschenrechtsinitiativen und -organisationen haben eine lange Reihe von Fallbeispielen aus der ganzen Welt aufgearbeitet, auf die zurückgegriffen werden kann.⁷

Handlungsfähigkeit im Globalen Lernen beginnt deshalb häufig mit der Erkenntnis, dass wir zuerst ‚vor der eigenen Haustür‘ kehren sollten: Welche Verantwortung hat die deutsche Politik in globalen Ausbeutungsstrukturen? Wie ist die deutsche Wirtschaft und Politik involviert? Wer kann dafür haftbar gemacht werden, wenn deutsche Unternehmen in globale Menschenrechtsverletzungen verstrickt sind? Wie kann Ausbeutung verhindert werden und warum passiert das nicht bereits? Warum ist es wichtig, ein Lieferkettengesetz zu fordern? Diese Fragen können Ausgangspunkt sein, sich direkt an politische Entscheidungsträger:innen zu richten, indem beispielsweise das Gespräch mit lokalen Bundestagsabgeordneten gesucht wird. Sie können auch Ausgangspunkt für Straßenaktionen und -proteste vor Firmenzentralen sein. Oder diese Fragen werden in Form von Informationsveranstaltungen mit Expert:innen vertieft diskutiert. Gerade in Zeiten der zunehmenden Digitalisierung können auch Expert:innen aus den jeweiligen Ländern als Referent:innen virtuell zugeschaltet werden. Kontakte zu ihnen können Nichtregierungsorganisationen vermitteln.

Lehrkräfte können Schüler:innen bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten unterstützen. Die Schüler:innen können Arbeitsgemeinschaften in der Schule gründen, sich an Austauschprogrammen beteiligen, sich ehrenamtlich für soziale Fragen engagieren oder über ihre Erfahrungen in Schulzeitschriften berichten.

Abschluss

Die im Globalen Lernen angelegte und erwünschte Handlungskompetenz, zu der die Schüler:innen befähigt werden sollen, kann durch verschiedene Zugänge gelingen. Die transformative Bildung in einer dekolonialen Tradition setzt uns dabei einige Leitplanken: Ausgangspunkt des Handelns in globalen Zusammenhängen ist es nicht, ‚Anderen‘ zu helfen oder sie gar zu retten. Genauso wenig müssen wir, um gegen globale Ungerechtigkeiten vorzugehen, die Bedingungen im Globalen Süden ändern – auch hier ist die Falle der Entwicklungshilfementalität nicht weit. Zuallererst müssen wir den Blick auf den Globalen Norden und auf seine strukturelle Verantwortung richten. Hier beginnt Handlungsfähigkeit, die transformativ sein kann.

Abschlussreflexion



Was bringt mich in meiner Bildungspraxis voran?



Womit möchte ich mich noch weiter auseinandersetzen?



Was lasse ich erst einmal liegen?

Anmerkungen

- 1 Shikwati, James/Kaulemu, David (2009): Entwicklungshilfe stoppen? In: Kontinente (5), www.kontinente-media.org/downloads/0509-hintergrund.pdf (Zugriff: April 2021)
- 2 Mehr zu dieser Debatte bei Rahn, Kathleen (2018): Vom „Völkermord“ zu „Gräueltaten“. Entwicklungshilfe versus Reparationen in den deutsch-namibischen Beziehungen. In: ZAG, Nr. 75, www.zag-berlin.de/antirassismus/archiv/75voelkermord.html (Zugriff: Mai 2021)
- 3 Das Konzept der imperialen Lebensweise wurde vom ILA-Kollektiv ausgearbeitet. Die Kernthese liegt darin, dass unser ökonomisches System und unsere Lebensweise im Alltag darauf aufbauen, dass natürliche, auch menschliche Ressourcen weltweit auf Kosten einer intakten Natur und auf Kosten anderer Menschen ausgebeutet werden. Die Broschüre ist zum freien Download verfügbar unter: www.aufkostenanderer.org (Zugriff: April 2021)
- 4 Die 17 Nachhaltigkeitsziele wurden 2015 von der UN verabschiedet. Sie geben zu 17 Themenbereichen konkrete Ziele vor, was sich weltweit für eine nachhaltige Zukunft verändern muss, www.17ziele.de/ (Zugriff: April 2021)
- 5 Madubuko, Nkechi (2018): Empowerment als Erziehungsaufgabe. Münster
- 6 Eine weiterführende und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema Spenden im Kontext von Nord-Süd-Freiwilligendiensten findet sich bei ICJA Freiwilligenaustausch (Hg.) (2014): *Spende gut, alles gut? Kritische Perspektiven auf Spenden von internationalen Freiwilligen aus dem Globalen Norden im Nord-Süd-Kontext*. Berlin, www.weltwaerts.de/files/media/dokumente_dc/de/Organisationen/Publikationen/Spende-gut-alles-gut_ICJA-2014.pdf (Zugriff: Mai 2021)
- 7 Aktuelle Beispiele hat u.a. die Kampagne für ein Lieferkettengesetz aufgearbeitet, www.lieferkettengesetz.de/fallbeispiele (Zugriff: Mai 2021)

SCHLUSS UND AUSBLICK: MIT LEICHTEM GEPÄCK

Die Covid-19-Pandemie hat vieles verändert. Die indische Schriftstellerin Arundhati Roy analysierte die globale Pandemie als eine Unterbrechung, die zwar eine Unterbrechung der wenig hinterfragten bestehenden Ungerechtigkeiten mit sich bringen kann – diese gleichzeitig aber auch verschärft. Trotzdem kann der unerwartete globale Lockdown uns ein Anlass sein, Fragen zu stellen, wie wir die Gesellschaft zukünftig gestalten wollen. Roy wirft in dem unten genannten Zitat die Frage auf, wie wir uns dabei auf den Weg machen wollen: mit all dem schweren Gepäck toter Ideen und toter Flüsse, voll mit vorurteilsbeladenem Hass – oder mit leichtem Gepäck und mit der Bereitschaft, eine andere Welt zu erträumen und uns dafür einzusetzen.

„Wir können uns entscheiden, hindurchzugehen und die Kadaver unserer Vorurteile und unseres Hasses, unserer Habgier, unserer Datenbanken und toten Ideen, unserer toten Flüsse und rauchigen Himmel hinter uns herzuschleppen. Oder wir können leichtfüßig hindurchgehen, mit wenig Gepäck, bereit, uns eine andere Welt vorzustellen. Und bereit, für sie zu kämpfen.“¹

Arundhati Roy

Wir haben dieses Buch in der Hoffnung geschrieben, einige neue Wege aufzuzeigen und neugierig zu machen, sie zu entdecken. Einige kommen Ihnen womöglich bereits bekannt vor, andere sind Ihnen dagegen vielleicht noch neu. Die Wege können steinig und steil sein, deshalb lohnt es sich, mit leichtem Gepäck zu reisen. Unser Vorschlag: sich von unnötigen Reiseutensilien befreien. Das bedeutet für uns eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Überzeugungen und die Bereitschaft, sich von eingefahrenen Strukturen und Einstellungen zu lösen. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für transformative Bildungsarbeit.

Auch wir Autor:innen haben im Schreiben und in der Diskussion miteinander Reflexions- und Lernprozesse unterschiedlicher Art vollzogen und setzen uns kontinuierlich mit unserer eigenen Positionierung auseinander. In unserem Autor:innen-Kollektiv arbeiten BIPOC und *weiße* Personen, Menschen mit Migrationsgeschichte, Menschen, die ausschließlich in Deutschland sozialisiert wurden, Menschen, die an und mit Schule arbeiten, andere, die in der Kultur und in Nichtregierungsorganisationen unterwegs sind. Wir sind unterschiedlich politisch sozialisiert und gesellschaftlich positioniert, fühlen uns unterschiedlichen Geschlechtern zugehörig und in unterschiedlichen Sprachen zuhause. Vor diesem Hintergrund sind viele Erfahrungen nicht verallgemeinerbar, die wir in Bezug auf Globales Lernen machen und die wir hier als Lern-erfahrungen mit Ihnen geteilt haben. Unsere Erfahrungen und Reflexionen sind ein Angebot an Sie, Ihren eigenen Weg zu finden, sich den so vielschichtigen Themen anzunähern.

Die Texte sind in einem gemeinsamen Prozess entstanden. Wir haben als Kollektiv das Format dieses Buches entwickelt, wir haben in mehreren Workshops die einzelnen Themen gesammelt, Textentwürfe gelesen, diskutiert und mit Ideen und kritischen Anmerkungen deren Entstehung begleitet. Dieser gemeinsame Prozess entwickelte sich zu einer emanzipierenden, bestärkenden Form der Koproduktion von Inhalten. Das Ihnen in den Texten nun angebotene Wissen ist damit nicht das einzelner Autor:innen, die es ‚einfach nur‘ aufgeschrieben haben. Wie jedes Wissen ist das hier versammelte eines, das viele Denker:innen, viele Kollektive, auch außerhalb der Autor:innengruppe in sich birgt; das viele Wege genommen hat, um hier zu landen. Wissen ist immer in Bewegung, verändert sich, bewegt sich weiter, gerade dadurch, dass sich viele damit auseinandersetzen.

Das im Buch verarbeitete Wissen steht in einer dekolonialen Denktradition, deren Perspektiven, Fragen, Theorien und Praxen geprägt sind von kolonialer Gewalt und daraus entstandenen Ungleichheitsstrukturen. Den konkreten Geschichten dieses Wissens, das uns den Weg zu einer gerechten Welt weist, fühlen wir uns verpflichtet. Dazu kommt, dass wir viele unserer Gedanken und Reflexionen nicht ohne die umfassende Arbeit von BIPOC und Menschen mit Migrationsbiografie hätten formulieren können, die Auseinandersetzung mit ihren Texten war eine wesentliche Grundlage und immer wieder Inspiration für unsere Arbeit.

Wissen kann nie neutral und objektiv sein, da es von Menschen mit eigenen Erfahrungen, Interessen und Intentionen verhandelt, verworfen und neu zusammengefügt wird. Objektivität und Neutralität sind uns als Maßstäbe für Wissenschaft, aber auch Alltagsdenken, sehr vertraut – und gleichzeitig sind sie sehr westliche und eurozentrische Herangehensweisen an die Welt und das Leben. René Descartes (1596 – 1650) legte einen Grundstein für die bis heute noch stark vertretene Überzeugung, dass echte Erkenntnis nur durch eine radikale Abkehr von persönlichen Erfahrungen möglich sei. Der Mensch müsse sich von eigenen Einstellungen und gesellschaftlichen

Prägungen befreien, um einen soliden Ausgangspunkt für eine echte Erkenntnis zu finden. Damit setzt sich der:die Forschende auf der Suche nach der ‚Wahrheit‘ auf einen Hochsitz, in ein Vogelnest, und kann so die Welt unbeteiligt überblicken, kann von oben Zusammenhänge erkennen, die er:sie von unten nicht sehen könnte, weil er:sie zu sehr im persönlichen Ausschnitt auf die Welt gefangen wäre. Santiago Castro-Gómez hat dies als ‚Hybris‘ bezeichnet, also die selbstüberschätzende, vermessene Überzeugung, als unbeteiligte:r Beobachter:in allgemeingültige und universell anwendbare Kriterien (für alle) aufstellen zu können.²

Wir sehen uns dagegen als Beteiligte und schöpfen unsere Inspiration für dieses Buch auch aus unseren Erfahrungen. Denn wir können uns nicht einfach frei machen von unseren Erfahrungen und gesellschaftlichen Prägungen, die mit darüber entscheiden, aus welcher Perspektive wir auf die Welt blicken. Menschen sind nie neutrale Beobachter:innen, sondern sind Teil verschiedener Wissenstraditionen und haben durch verschiedene gesellschaftliche Positionierungen einen eigenen Ausgangspunkt und Standpunkt. Dazu gehört für uns auch anzuerkennen, dass Rassismus, koloniale Gewalt und aktuelle Ungleichheit für Menschen im Globalen Süden und für BIPOC im Globalen Norden gelebte Erfahrungen sind, während Menschen in privilegierten Positionen darüber lernen.

Silvia Rivera Cusicanqui, bolivianische Aktivistin und Wissenschaftlerin, hat den Begriff des *ch'ixi-Wirs* entwickelt, ein *inklusives Wir*. Es beruht auf den Traditionen der indigenen Aymara, „dass etwas gleichzeitig ist und nicht ist; es folgt einer Logik des Dritten, das darin enthalten ist. Die Farbe Ch'ixi-Grau ist weiß und gleichzeitig nicht weiß; weiß, aber auch schwarz, ihr genaues Gegenteil.“³ Darin enthalten ist die Möglichkeit, ein ‚Wir‘ zu entwickeln, das nicht auf Abgrenzung von dem Anderen und Abwertung des Anderen setzt, sondern inklusiv ist. Für das Globale Lernen leiten wir daraus den Auftrag ab, das exklusive Wir zu überwinden: Das Wir, das das westliche Bildungs- und Weltverständnis prägt, ist eines, das Europa, die europäische Lebenswirklichkeit als Normalität und Norm setzt und andere gleichzeitig von dieser Lebenswirklichkeit ausschließt.

Statt auf den Hochsitz begeben wir uns als Pädagog:innen ohnehin immer wieder ins Unterholz. Dieses Buch hat Ihnen den ein oder anderen Strauch, die ein oder andere Fallgrube, aber hoffentlich auch ein paar hoffnungsvolle, inspirierende Ausblicke auf neue Wege gezeigt.

Zu den Autor:innen

Ani Mizrak – Woman of Color, queer, passionierte Lehrerin! Ingeheim wäre sie gerne Komikerin geworden, stattdessen versucht sie, mithilfe ihrer Schüler:innen die Welt zu retten. Sie ermutigt ihre Schüler:innen, mit Mut und Wut auf gesellschaftliche Missstände zu blicken, Unrecht anzuprangern und stets an sich selbst zu glauben! Rassismuskritischer Unterricht ist dabei eine große Stütze, ein Hoffnungsschimmer für ihre Schüler:innen und für sie selbst als Lehrerin gleichermaßen. Sie griff nach den Sternen und so führte sie ihr Bildungsweg von der Hauptschule zum 1. Staatsexamen, von der politischen Bildungsreferentin zur Lehrerin. Der nächste Stern, nach dem sie greift, ist das Ende des Patriarchats! Nach lehrreichen Erfahrungen an einem Gymnasium und einem Oberstufenzentrum arbeitet sie nun an einer Integrierten Gesamtschule.

Carina Flores ist eine von Emotionen getragene Woman of Color, lesbisch und überlebende Akademikerin, geboren und aufgewachsen in Argentinien. Sie bereichert die Bildungslandschaft seit 2015 als Referentin des Globalen Lernens. Bei ihrer Arbeit beschäftigt sie sich mit den Themen der sozial-ökologischen Transformation, Feminismus und Rassismus. Sie spricht sich für radikale Menschenliebe aus. Musik und Natur sind ihr eine hoffnungsgebende, widerständige und emanzipatorische Quelle.

Cornelia Schneider ist seit zehn Jahren im Bereich des Globalen Lernens und der rassismuskritischen Bildungsarbeit tätig. Sie arbeitet als Trainerin und Coach. Mit siebenbürgisch-sächsischen Eltern aus Rumänien sind ihre Erfahrungen geprägt von Widersprüchlichkeiten und den Gleichzeitigkeiten des *weiß*-Seins und der Migrationserfahrung der Eltern. Widersprüchlichkeiten entdeckt sie auch gerne immer wieder in ihrer Arbeit. Dabei stellt sie sich stets die Frage „*Wofür* möchte ich einstehen und was möchte ich mit meiner Arbeit erreichen?“ Eine Antwort darauf ist, weiter Fragen zu stellen und mit Menschen zu lernen oder viel mehr zu ver-lernen.

Erbin Dikongue aus Kamerun ist seit 2004 Lehrer. In Deutschland arbeitet er als Bildungsreferent für Globales Lernen und entwicklungspolitische Themen an Schulen sowie verschiedenen Bildungseinrichtungen mit den Schwerpunkten digitale Medien im Globalen Lernen, Kolonialismus, Migration. Er führt Auslandsprojekte durch und zieht seine Inspiration aus den Begegnungen, dem Austausch mit Menschen und der Natur.

Esther Donkor ist als Autorin und in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit tätig. Sie ist Mitbegründerin des Onlinemagazins KrauseLocke, das sich für die Stärkung des Selbstbewusstseins afrodeutscher Frauen einsetzt. Außerdem ist sie Mitorganisatorin des Afrika Film Festival Köln, das sich für die filmische Sichtbarkeit afrikanischer Perspektiven in Deutschland stark macht.

Magdalena Freudenschuss ist Soziologin und bewegt sich seit mehr als zwanzig Jahren als Trainerin im Bildungsbereich des Globalen Lernens, im schulischen, außerschulischen und universitären Kontext. Noch nicht ganz so lange ist ihr eigener macht-

kritischer (Ver-)Lernprozess als *weiß* positionierte Trainerin im Gange. Bücher wie jene von Yaa Gyasi („Heimkehren“) oder Doğan Akhanlı („Madonnas letzter Traum“) sind ihr inspirierende Quellen für ein tieferes Verstehen von Welt.

Maria Leue ist seit 2007 als freiberufliche Trainerin in der Bildungsarbeit aktiv. Sie ist *weiß* positioniert und gibt Fortbildungen für Lehrkräfte, arbeitet mit Schüler:innen im Rahmen von Workshops und Projektwochen und erstellt Bildungsmaterialien für den Unterricht. Was sie in der Bildungsarbeit inspiriert und motiviert, ist vor allem die Faszination an zwischenmenschlichen Begegnungen: Was hat uns geprägt? Was macht uns aus? Wie können wir uns selbst verändern, um dadurch unsere Umwelt und das Zusammenleben mit anderen zu transformieren?

Murat Akan, geboren 1978 in Hamburg, ist Historiker und seit fast zwanzig Jahren in der außerschulischen politischen Bildung tätig. Zurzeit arbeitet er als Bildungsreferent für die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus im Kompetenznetzwerk Antisemitismus. In den letzten zwei Jahren war er Curator of Outreach in der „Topographie des Terrors“ im Outreach-Programm der Berliner Senatsverwaltung für Kultur und Europa.

Nicole Hesse fand ihren Berufseinstieg zunächst als freie Referentin im gewerkschaftspolitischen Kontext und ist 2014 durch eine Weiterbildung zum Globalen Lernen gekommen. Mittlerweile arbeitet sie für eine Nichtregierungsorganisation, entwickelt Konzepte und Materialien für schulische und außerschulische Gruppen und gibt Workshops für Lehrkräfte und interessierte Bildungsarbeiter:innen. Aufgewachsen als ‚Arbeiterkind‘ in einer Familie mit Migrationsgeschichte inspiriert sie im Globalen Lernen das Potenzial der Selbstwirksamkeit.

Steffi Wassermann ist Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin. Sie ist *weiß* positioniert und arbeitet seit etwa zehn Jahren als Referentin des Globalen Lernens. Seitdem entwickelt sie auch regelmäßig Materialien für Lehrkräfte. Durch ihre Arbeit in einem entwicklungspolitischen Verein und in verschiedenen Solidaritätsgruppen hat sie das Glück, regelmäßig Aktivist:innen aus Lateinamerika zu begleiten. Frauen wie Miriam Miranda, eine afroindigene Aktivistin aus Honduras, inspirieren ihre Arbeit, die ihr immer wieder neue Perspektiven auf die Welt eröffnen.

Anmerkungen

- 1 Roy, Arundhati (2020): The Pandemic is a Portal. In: Financial Times, 3.4.2020, www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca (Zugriff: April 2021) (eigene Übersetzung)
- 2 Castro-Gómez, Santiago (2005): Aufklärung als kolonialer Diskurs. Humanwissenschaften und kreolische Kultur in Neu Granada, www.publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/2152 (Zugriff: April 2021)
- 3 Cusicanqui, Silvia Rivera (2018): Ch'ixinakax utxiwa. Eine Reflexion über Praktiken und Diskurse der Dekolonialisierung. Münster, S. 91

GLOSSAR

Authentisch bedeutet Echtheit im Sinne von ‚originär‘, doch authentisch und originär sind nicht synonym. Mit diesem Begriff werden Schwarze Menschen und BIPOC adressiert, wenn sie die *weißen* Erwartungen von stereotypisierten und klischeehaften Rollen erfüllen sollen. Diese Erwartungen treffen beispielsweise Referent:innen des Globalen Lernens, die als migrantisch oder BIPOC gelesen werden.

BIPOC ist die Abkürzung für: Black, Indigenous, People of Color. Seit der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung in den 1960er-Jahren wird der Begriff PoC als Selbstbezeichnung von Menschen genutzt, die Rassismus erfahren. Der Begriff ist zudem eine positive Umdeutung der abwertenden Zuschreibung ‚colored‘. Diese Selbstbezeichnung wurde um die Positionierungen Black/Schwarz und Indigenous/Indigen erweitert. Ähnlich wie bei den Begriffen Schwarz und *weiß* beschreibt BIPOC keine Hautfarben, sondern die Positionierung in einer Dominanzgesellschaft und die Privilegierung bzw. Marginalisierung durch Rassismus. Zu den BIPOC in Deutschland zählen unter anderem Menschen aus der afrikanischen, asiatischen oder lateinamerikanischen Diaspora sowie Menschen, denen eine Migrationsgeschichte zugeschrieben wird. In der deutschen Sprache gibt es derzeit keine Entsprechung für den Begriff. Wörter, die versuchen, den Begriff ins Deutsche zu übersetzen, sind Fremdbezeichnungen mit meist rassistischer Geschichte und sollten daher nicht verwendet werden.¹

Dekolonial. Der Begriff verweist auf eine Haltung zur oder eine Vorstellung von der Welt, die Geschichte und Gegenwart nicht allein von Europa aus bewertet. Vielmehr sind jene Menschen, die seit der europäischen kolonialen Expansion im 15. Jahrhundert auf verschiedene Weise unterdrückt worden sind und es immer noch werden, als historische Akteur:innen und gesellschaftliche Subjekte zu begreifen. Dekolonial bezieht sich dabei nicht nur auf die praktische politische Entkolonialisierung von Nationalstaaten, sondern vor allem auch auf ein Dekonstruieren und Verlernen von kolonialrassistischen Denkmustern und Gesellschaftsstrukturen, die seit mehr als fünf hundert Jahren wirken.

Diskriminierung. Unter Diskriminierung versteht man jegliche Form sozialer, kultureller, struktureller oder ökonomischer Ungleichbehandlung von einzelnen Personen oder Gruppen aufgrund zugeschriebener Merkmale und Gruppenkonstruktionen durch eine Dominanzgruppe. Diskriminierung findet im alltäglichen Miteinander statt, etwa durch abwertende Äußerungen oder Gewalt auf der Straße, durch Benachteiligung, Ausschluss oder Stigmatisierung durch Institutionen und Strukturen, und setzt soziale, wirtschaftliche oder politische Macht der Dominanzkultur gegenüber marginalisierten Gruppen voraus.

Diversity/Diversität. Der Begriff Diversity ist ein englischer Begriff und wird öfter mit ‚Vielfalt‘ oder mit ‚Diversität‘ ins Deutsche übersetzt. Der Begriff bezeichnet die gesellschaftliche Pluralität und Unterschiedlichkeit von Lebensentwürfen und Erfahrungen, die in unserer Gesellschaft existieren. Diversität als Konzept hat das Ziel, die unterschiedlichen Positionierungen von Menschen in der Gesellschaft sichtbar und wahrnehmbar zu machen. Es geht um die positive Wertschätzung von Differenzen, darum, sie als gesellschaftsstärkend zu betrachten, und zu lernen, wie sie miteinander in Verbindung oder im Widerspruch stehen können. Außerdem sollen dadurch gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen geschaffen sowie Ungleichheiten und gesellschaftliche Hierarchien abgebaut werden.²

Empowerment. Der Begriff wurde von der US-amerikanischen Schwarzen Bürgerrechtsbewegung geprägt und bezieht sich auf den politischen Prozess der kollektiven Selbstermächtigung, der einem emanzipatorischen Impuls folgt. Empowerment meint die Bestärkung von Menschen, die gesellschaftlich marginalisiert werden und Diskriminierungserfahrungen machen. Verletzende Erfahrungen werden als kollektive Erfahrungen sichtbar gemacht und als Ausdruck politischer, sozialer und ökonomischer Verhältnisse reflektiert. Empowerment steht für eine neue Philosophie des Selbst-Helfens, also des Sich-selbst-Befähigens und -Ermächtigens; aber auch dafür, anderen dabei zu helfen, sich zu ermächtigen. Die Geschichte des Empowermentkonzeptes ist untrennbar mit der Geschichte sozialer Bewegungen verknüpft. Viele Menschen, die gesellschaftlich marginalisiert werden und Diskriminierungserfahrungen machen, verbindet die Forderung nach Gleichheitsrechten und der Kampf gegen imperiale Einmischungen, der Widerstand gegen Enteignung und Vertreibung. In der Empowerment-Tradition stehen auch die Frauenbewegung mit ihrer Dekonstruktion von Machtungleichheiten zwischen den Geschlechtern und Bewegungen von ‚be_hinderten‘³ Menschen, wie beispielsweise die Independent Living-Bewegung.

Entdeckung. Dieser Begriff wird oft verwendet, um die kolonialen Gebietsaneignungen zu beschreiben. Eine ‚Neue Welt‘ sei entdeckt worden. Dies suggeriert, dass eine ‚Alte‘ und eine ‚Neue Welt‘ aufeinandertreffen, wobei die aktive Rolle den Entdeckern zugeschrieben wird, besonders prominent Christoph Kolumbus. Ausgelassen wird in diesen Erzählungen die gewaltsame Aneignung dieser ‚Neuen Welt‘, vor allem aber die jahrhundertalte Geschichte und komplexen Kulturen indigener Gruppen. Ebenso

verschweigt die tendenziell heroisierende Beschreibung der Entdeckung, dass rund 90 Prozent der in den Amerikas lebenden 80–100 Millionen indigenen Menschen bis 1550 getötet wurden. Dieser Begriff wiederholt die Ent-Nennung und Auslassung durch eine eurozentrische Perspektive auf Geschichte.

Entwicklung. Seit 1920 wird die herkömmliche Definition in deutschen Wörterbüchern als „sich stufenweise herausbilden“ oder „in einem Prozess fortlaufend in eine neue (bessere) Phase treten“ definiert und somit positiv bewertet. Mit dieser positiven Konnotation seit der Aufklärung und der Kolonialherrschaft wurde die Vorstellung der Entwicklungsfähigkeit an Europa geknüpft. Dadurch kommt es zu einer Hierarchisierung verschiedener Lebensweisen. Europa wird „westlich – modern – entwickelt“ präsentiert, im Kontrast dazu werden Länder des Globalen Südens als „nichtwestlich – traditionell – unterentwickelt“ dargestellt.

Entwicklungsland/Entwicklungshilfe. Diesen Begriffen liegt die eurozentrische Vorstellung zugrunde, dass es einen Weg gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung gäbe, an dem alle Gesellschaften/Länder zu messen wären. In der Praxis ist eine solche Klassifizierung von Ländern häufig mit (neokolonialer) Gewalt verbunden. Die Vorstellung von ‚Entwicklungsländern‘, denen ‚Entwicklungshilfe‘ aus Europa zuteil wird, blendet die Ursachen von Armut und globaler Abhängigkeit aus. Koloniale Verbrechen und (neo)koloniale Politiken, wie beispielsweise willkürliche Grenzziehungen oder die fortdauernde Ausbeutung natürlicher Ressourcen zugunsten des Globalen Nordens, tragen maßgeblich dazu bei, globale Ungleichheiten zu festigen. Deshalb fordern Aktivist:innen weltweit zunehmend Reparationen, also Wiedergutmachungen, statt koloniale Praxen zum Teil wiederholende und bestärkende Entwicklungszusammenarbeit ein.

Essenzialisierung. Im Bereich der interkulturellen Pädagogik bedeutet Essenzialisierung bzw. ein institutionalisierter essenzialistischer Diskurs die Festschreibung des Anderen auf seine Andersartigkeit. Personen wird eine Essenz zugeschrieben: Es wird unterstellt, sie besäßen bestimmte unveränderliche Merkmale, Verhaltensweisen oder auch Charaktereigenschaften. Sie werden als Repräsentant:innen einer vermeintlichen Gruppe wahrgenommen und ihnen wird damit ihre Individualität abgesprochen. Ein Beispiel für die Essenzialisierung von Kultur zeigt sich in der Tourismusindustrie, die das vorgeblich authentische und exotische ‚Andere‘ für ökonomische Zwecke einsetzt.

Exotik/exotisch. Diese Begriffe werden mit ‚überseeisch‘ oder ‚fremdländisch‘ in Zusammenhang gebracht. Sie finden sich seit dem Zeitalter der europäischen Aufklärung und des Kolonialismus in der deutschen Sprache und verweisen auf die Menschen der damaligen Kolonien. Rassismus und Exotismus sind nicht voneinander zu trennen. Während Rassismus das Fremde fernhalten will und mit Diskriminierung, Hass und Gewalt assoziiert wird, scheint der Exotismus hingegen dem Fremden näher-

kommen zu wollen und beschreibt vermeintlich positive Attribute. Exotisierung beruht darauf, Menschen bestimmte Wesensmerkmale zuzuschreiben, die darauf abzielen, sie als kindlich, primitiv oder wild darzustellen. Das ‚Exotische‘ wird als faszinierende Betrachtung des vermeintlich ‚Fremden‘ begehrt. Bei der Imagination von ‚Exotischem‘ schwingt immer eine Ästhetisierung mit, die oft auch erotisierende Formen annimmt. Neben einer rassistischen handelt es sich insofern auch um eine sexistische Praxis.

Globale Gerechtigkeit beschreibt eine Form der sozialen Gerechtigkeit, die eine faire Verteilung von Ressourcen, Rechten und Möglichkeiten auf globaler Ebene einfordert und dabei historisches Unrecht mit berücksichtigt.

Globaler Norden und Globaler Süden. Die Begriffe sind nicht geografisch zu verstehen, sie beschreiben in erster Linie die gesellschaftliche, politische und ökonomische Privilegierung bzw. Marginalisierung von Staaten. Die Bezeichnung Globaler Norden beschreibt eine im globalen System privilegierte Position von Staaten. Die Bezeichnung Globaler Süden steht für marginalisierte Staaten. Länder des Globalen Südens wurden früher als ‚Entwicklungs- oder Schwellenländer‘ bezeichnet. Die Bezeichnung Globaler Süden dient der Vermeidung der Aufstellung einer Hierarchie zwischen diesen Ländern und soll die unterschiedlichen Positionen in der globalisierten Welt wertfreier beschreiben. Die Unterscheidung zwischen Globalem Süden und Globalem Norden verweist außerdem auf die unterschiedlichen Erfahrungen mit Kolonialismus, als Profitierende (Globaler Norden) und als Ausgebeutete (Globaler Süden).

Zudem fand eine Erweiterung der Bedeutung statt: Auch in Ländern des Globalen Südens gibt es privilegierte Menschen und Macheliten, die strukturell von der globalen Arbeitsteilung profitieren. Und im Globalen Norden gibt es marginalisierte Gruppen, die von den Privilegien des Globalen Nordens ausgeschlossen sind oder die ihnen nur bedingt zur Verfügung stehen. Insofern versucht der Begriff, sich von der Geografie zu lösen und verweist auf Privilegien und politische sowie ökonomische Positionen, die auch innergesellschaftlich ungleich verteilt sind.

Heterosexismus. Der Begriff Heterosexismus ist eine Form von Sexismus und beinhaltet Diskriminierung und Ablehnung, bezogen auf die sexuelle Orientierung. Er verdeutlicht, dass heterosexuelle Beziehungen als Norm angesehen werden und dementsprechend alle Formen, die davon abweichen, ‚erklärungsbedürftig‘ seien. (Zugeschriebene) Abweichungen werden mit Diskriminierung und Gewalt beantwortet.

I-Wort. Aufgrund von Kolumbus‘ Annahme, er würde nach Indien segeln, bezeichnete er die Menschen, auf die er traf, als ‚Indios‘ bzw. ‚Indianer‘. Diese Bezeichnungen sind rassistische Fremdzuschreibungen, die willkürlich verschiedene geografische und kulturelle Gesellschaften zusammenfassen. Zudem gehen mit dem Begriff stereotypisierende und rassistische Zuschreibungen sowie eine jahrhundertlange Gewaltgeschichte einher. Mit der Verwendung des Begriffs wird eine eurozentrische Sicht-

weise fortgeschrieben und eine adäquate Kontextualisierung und Erzählung von Geschichte verhindert.

Imperiale Lebensweise. Die heutigen Produktions- und Konsummuster im Globalen Norden basieren nicht nur auf kolonialer Ausbeutung, sondern führen diese auch fort. Wir im Globalen Norden können uns unsere Lebensweise nur leisten, weil wir die zerstörerischen Folgen für Mensch und Natur auslagern (externalisieren). Das heißt: Wir muten sie anderen Ländern und Gruppen zu und erleichtern es uns so, die desaströsen Folgen dieser Lebensweise auszublenden. Diese imperiale Lebensweise basiert auf Ungleichheit, Macht und Herrschaft sowie auf Gewalt, die sie gleichzeitig auch immer wieder hervorbringt. Zu den ausgelagerten Folgen der imperialen Lebensweise gehören beispielsweise ökologische Katastrophen, verursacht durch Rohstoffabbau, ebenso wie katastrophale Arbeitsbedingungen entlang globalisierter Lieferketten.

Indigen. Als ‚indigen‘ werden jene Bevölkerungsgruppen bezeichnet, die seit Generationen auf dem Land leben und zu diesem einen engen kulturellen und ökonomischen Bezug haben. Der Begriff bezieht sich auf Menschen, die bereits vor der europäischen Kolonialisierung auf ihrem Land lebten. Heute leben viele Indigene allerdings nicht mehr auf ihrem traditionellen Land, sondern mussten in die Städte ziehen oder als Arbeitsmigrant:innen das Land verlassen. Gründe dafür sind jahrhundertlange Diskriminierung, die staatliche Vernachlässigung der Regionen und zunehmende Landnahme durch Unternehmen. In der politischen Bildungsarbeit versuchen wir, mit der Bezeichnung ‚indigene Gemeinschaften‘ (ab)wertende Begriffe wie ‚Eingeborene‘ zu vermeiden. Als Alternativbegriff empfehlen wir statt des an ‚Urmenschen‘ und ‚Urgesellschaft‘ erinnernden Begriffs der ‚Ureinwohner:innen‘ den respektvolleren Ausdruck ‚Ersteinwohner:innen‘ zu verwenden, der zudem den geschichtlichen Verlauf der Kolonialisierung korrekt reflektiert.

Koloniale Kontinuitäten. Als koloniale Kontinuität wird die Fortführung kolonialer und eurozentrischer Muster im Postkolonialismus bezeichnet. Diese reproduzieren das systematische Bild eines rückständigen Globalen Südens und stellen den Globalen Norden als fortschrittlichen ‚Retter‘ und ‚Wohltäter‘ dar. Somit wird ein vor Jahrhunderten von Menschen kreiertes und seitdem bestehendes Machtverhältnis aufrechterhalten.

Kultur. Umgangssprachlich verbinden viele Menschen mit Kultur alle möglichen traditionellen, künstlerischen, geistigen und wissenschaftlichen Dinge, die in einer bestimmten Region von einer bestimmten Bevölkerungsgruppe hervorgebracht werden. Oftmals geht damit ein sehr starres, statisches, abgeschlossenes und diffuses Bild von Kultur einher, die mit einem Nationalstaat (zum Beispiel ‚argentinische Tanzkultur‘), mit einer Religion (‚christliche Leitkultur‘) oder einer ganzen Region (‚Kultur des Orients‘) assoziiert wird. Das führt oft dazu, dass rassistische Verallgemeinerungen

entstehen und der Kulturbegriff den in Deutschland viel diskutierten Begriff der ‚Rasse‘ ersetzt. Wir verstehen unter Kultur ein System, das unterschiedliche Wertvorstellungen schafft, mithilfe derer soziale Gruppen interagieren. Dabei kann diese Kultur staatliche wie auch familiäre, sprachliche etc. Grenzen überschreiten (zum Beispiel Hip-Hop-Kultur, migrantische Diasporas). Auch ‚besitzt‘ eine Person nicht einfach eine Kultur, sondern wird von verschiedenen Kulturen beeinflusst, schreibt sie fort und gestaltet diese mit. Kulturen sind immer in Bewegung und verändern sich stetig.

Maafa. In Kiswahili bedeutet Maafa „Katastrophe, Trauma, schweres Leiden“. Historisch umfasst die Maafa-Zeit die Zeit des transatlantischen Versklavungshandels, die Kolonialisierung des Kontinents und die Entrechtung seiner Bevölkerung, einschließlich der bewaffneten Konflikte und Genozide, wie den Völkermord gegen die Nama und Herero (1904–1908), bis zum (Neo-)Kolonialismus.

Migrationshintergrund. Der Begriff wird in Deutschland seit 2005 als eine Kategorie der amtlichen Statistik verwendet und dient als Markierung und Einordnung von nicht-*weißen* Menschen in eine gemeinsame Gruppe. Das schließt auch jene ein, die unter Umständen schon seit Generationen in Deutschland leben. Er ist eng mit den Prozessen des Otherings verbunden, also Menschen durch diese Zuschreibung zu ‚Anderen‘ zu machen. Der Begriff wird häufig benutzt, um strukturelle Problemsachen zu negieren und stattdessen Problemlagen über Eigenschaften der problematisierten Gruppen zu begründen. Deswegen steht der Begriff seit Jahren in der Kritik: da er mit einer Stigmatisierung einhergeht, die statistische Erfassung undurchsichtig ist und nichts über Lebensrealitäten (zum Beispiel soziale Lage, Diskriminierungserfahrungen) aussagt. Aus einer rassismuskritischen Perspektive sind die Begriffe rassifiziert oder migrantisiert passender, denn sie legen den Fokus auf die Zuschreibung durch eine *weiße* Dominanzgesellschaft, die Personen aufgrund äußerer Merkmale eine Migration und ‚Fremdheit‘ zuschreibt.

N-Wort. Sprachgeschichtlich stammt der Begriff von dem lateinischen Wort für ‚schwarz‘. N-Wort, N**** oder N. sind Abkürzungen der rassistischen N und verletzenden Fremdzuschreibung, für die heutzutage ein absoluter Verzicht der Reproduktion besteht, da er mit Leid, Diskriminierung, Gewalt und Entmenschlichung assoziiert ist. Der Begriff entstand im 18. Jahrhundert mit der Entwicklung der Rassentheorien und wurde für Schwarze Menschen verwendet. Das N-Wort steht für die Rechtfertigung der Versklavung der Menschen in den Kolonien, da es die Bevölkerung in den Ländern Afrikas von den *Weißen* abgrenzte und ihr die Menschlichkeit absprach.

Nachhaltigkeit. Der Begriff der Nachhaltigkeit kommt ursprünglich aus der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts. Die Ressource Holz sollte nur in dem Maße genutzt werden, in dem sie auch nachwachsen kann. Seit Ende der 1980er-Jahre wird ‚Nachhaltigkeit‘ breit genutzt, um eine Entwicklung zu beschreiben, die die Erde auch für nachkommende Generationen erhält. Nachhaltigkeit in diesem Sinne verstanden, be-

zieht sich gleichermaßen auf die Dimensionen Wirtschaft, Soziales und Umwelt, auch wenn in der Praxis daraus häufig Widersprüche erwachsen. Nachhaltigkeitsziele sind seit 2015 in den Sustainable Development Goals (SDGs) international verankert und sollen als Kompass für die weitere Entwicklung aller Staaten – der Länder des Globalen Südens ebenso wie der des Globalen Nordens – dienen. Mehr dazu im Glossar beim Begriff Sustainable Development Goals.

Native Americans. Indigene Völker der Vereinigten Staaten. Auch Begriffe wie First Nations, Ersteinwohner:innen der Amerikas sowie indigene Menschen ersetzen im aktuellen Sprachgebrauch unterschiedliche kolonialrassistische Begriffe. Die genannten Begriffe sind als widerständige Selbstbezeichnungen zu verstehen.

Neokolonialismus. Damit werden in diesem Kontext neu errichtete und fortgesetzte Abhängigkeiten ehemaliger Kolonien nach der formalen Entkolonialisierung bezeichnet, die ähnlichen oder gleichen kolonialen Mustern und Logiken folgen.

Paternalismus. Dieser Begriff steht für eine ungleiche, bevormundende Beziehung bzw. ein Ungleichheitsverhältnis zwischen mindestens zwei Personen, Personengruppen oder auch Staaten. Wer in der mächtigen Position ist und wer nicht, hängt maßgeblich von den gesellschaftlichen Strukturen ab, wobei diejenigen in der strukturell mächtigeren Position meinen, für jene in der marginalisierten Position sprechen zu können und zu wissen, was ‚das Beste‘ für sie sei.

Postkolonial. Der Begriff verweist nicht so sehr auf die Situation nach dem formalen Ende kolonialer Herrschaft, sondern vielmehr auf die weiter bestehenden (post)kolonialen Abhängigkeiten, Strukturen und Beziehungen zwischen den Kolonisator:innen und den ehemals Kolonisierten. Kolonialismus ist demnach nicht geschichtlich mit der Unabhängigkeit der kolonisierten Staaten abgeschlossen, sondern wirkt bis heute fort, nicht zuletzt in rassistischen Strukturen wie der globalen Arbeitsteilung. Diese Sichtweise ermöglicht eine kritische Reflexion kolonialer Prozesse und ihrer Folgewirkungen.

Privilegierung/Privilegien. Ein Privileg ist ein Recht, ein Vorteil oder eine Sicherheit, die ein Mensch, zumeist aufgrund einer zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe, zugestanden bekommt. Gleichzeitig bleibt diese Person aufgrund dieses Privilegs von bestimmten Belastungen, Pflichten, Restriktionen und Diskriminierungen verschont. Privilegien beruhen auf historisch gewachsenen, institutionalisierten Systemen, wie beispielsweise Sexismus oder Rassismus.

Sozial-ökologische Transformation. Darunter werden verschiedene Ansätze eines gesellschaftlichen Wandels in Richtung Nachhaltigkeit gebündelt, die jeweils gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Perspektiven verknüpfen. Entstanden sind sie im weltweiten Austausch von kritischen Wissenschaftler:innen, zivilgesellschaftlichen Initiativen, Klima- und anderen sozialen Bewegungen. Grundlage dieser

Ansätze ist das gemeinsame Ziel, so zu leben, dass unsere planetarischen Grenzen dabei nicht überschritten werden. Grundlage für die sozial-ökologische Transformation ist eine gerechtere Verteilung des globalen Wohlstands. Kurzzeitig wird es auch Transformationsverlierer:innen geben, wenn zum Beispiel die letzten Kohlegruben schließen. Gefordert werden Transparenz und Bürger:innenbeteiligung, denn so tiefgreifende Veränderungen funktionieren nicht als Anordnungen von oben.

Sustainable Development Goals (SDGs), Ziele für nachhaltige Entwicklung/Agenda 2030. 2015 verabschiedeten die Mitgliedsstaaten der UN die sogenannte 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung. Die 17 Oberziele beziehen sich auf alle Staaten. Zu den Zielen gehören unter anderem die Bekämpfung des Klimawandels, nachhaltige Konsum- und Produktionsweisen, der Schutz der Ozeane und Landökosysteme. Im Unterschied zu den Millennium Development Goals (MDGs) aus dem Jahr 2000 richten sich die SDGs nicht mehr nur an die Länder des Globalen Südens als Adressaten von nachhaltiger Entwicklung und Entwicklungspolitik. Vielmehr fordern die SDGs nun gleichsam die Staaten des Nordens auf, ihre Defizite in den verschiedenen Bereichen nachhaltiger Entwicklung zu beseitigen. Damit bieten die SDGs auch das Potenzial für Wachstumskritik und Debatten um globale Verteilungsfragen und soziale Gerechtigkeit. Gleichzeitig ist eine Orientierung an Wirtschaftswachstum auch in Ziel 8 der SDGs verankert, was Widersprüche innerhalb der Ziele offenbart.

Transformatives Lernen. Bildung kann sowohl in Bezug auf ihr Ziel (also die Veränderung nicht nachhaltiger Lebens- und Wirtschaftsweisen) als auch hinsichtlich der Gestaltung des Lernprozesses als transformativ gedacht werden. Transformatives Lernen meint im zweiten Fall, dass Lernprozesse so angelegt werden, dass individuelle und kollektive Veränderungen möglich werden, ohne dass deren Ziel von vornherein festgelegt ist.

Verlernen. Dominanz und Unterdrückung sind nicht alleine äußere Prozesse, sondern werden sowohl von jenen, die Privilegien genießen, als auch jenen, die Diskriminierung erfahren, verinnerlicht. Deshalb geht es in Bildungsprozessen nicht nur darum, Neues zu lernen, sondern verinnerlichte Dominanz- und Unterdrückungslogiken und -mechanismen zu verlernen: sie zu hinterfragen, herauszufordern und zu verändern. Dies ist ein kontinuierlicher, lebenslanger Prozess.

Versklavung/Versklavungshandel/Versklavte. Die Benutzung der Silbe „ver“ soll die gewaltvolle, aktive Dimension dieser Praxis betonen und hervorheben, dass kein Mensch als Sklave geboren wird, sondern nur durch Versklavung zu einem solchen gemacht werden kann. Insbesondere die Europäer:innen haben während der Kolonialzeit Menschen vom afrikanischen Kontinent versklavt, dabei gewaltvoll über den Atlantik verschleppt und als Arbeitskräfte ausgebeutet. Millionen von Menschen wurden ihrer Freiheit beraubt und kamen dabei ums Leben – bis heute ohne jegliche Form der Reparationsleistungen an nachfolgende Generationen.

Vorkoloniale Gesellschaften. Vor der europäischen Kolonialisierung Afrikas, Asiens und der Amerikas existierten politisch, ökonomisch und sozial sehr unterschiedlich organisierte und komplex strukturierte Gesellschaften. Gerade über vorkoloniale Gesellschaften in Afrika wird heutzutage in Europa wenig Wissen verbreitet. Im schlimmsten Fall wird Afrika als ein Kontinent ohne Geschichte dargestellt. Unterschlagen wird mit der Nichtbenennung vorkolonialer Geschichte auch das Ausmaß der Zerstörung durch den Kolonialismus.

Weiß. Wie die Bezeichnung BIPOC und der Begriff Schwarz verweist der Begriff *weiß* nicht auf eine Hautfarbe, sondern auf eine Positionierung innerhalb einer Gesellschaft. *Weiß* ist dabei als gesellschaftspolitische Norm und Machtposition zu verstehen. Diese Position innerhalb der Gesellschaft und die damit verbundenen Privilegien sind für *Weiß*e oft so selbstverständlich, dass sie sie nicht wahrnehmen – sie für sie unsichtbar sind. *Weiß* positioniert zu sein, ist nie neutral, sondern immer mit bestimmten Machtpositionen und privilegierten Zugängen innerhalb einer Gesellschaft verbunden. Der Begriff wird im Gegensatz zu den Selbstbezeichnungen BIPOC, People of Color/PoC und Schwarz verwendet, um die *weiß*e Norm sichtbar zu machen. Dass dies heute auch innerhalb *weiß* positionierter Gruppen diskutiert wird, ist dem Engagement von BIPOC zu verdanken. Es ist Teil einer solidarischen Praxis, als *weiß*e Person die eigene Positionierung zu reflektieren und zu benennen.

Zivilisation. Mit dem Begriff Zivilisation ist ursprünglich die Entwicklung des Zusammenlebens von Menschen gemeint, die zu einem möglichst friedlichen und aggressionsfreien Miteinander führen soll, zum Beispiel auf Grundlage der Achtung der Grund- und Menschenrechte. Zur Zeit des Kolonialismus wurde der Zivilisationsbegriff jedoch umgedeutet, um unter dem Deckmantel der ‚Zivilisierung‘ ganze Bevölkerungsgruppen zu unterdrücken, auszubeuten und eine westliche Lebensweise aufzuzwingen.⁴ Heute wird kaum noch von ‚Zivilisierung‘ gesprochen, dennoch findet sich immer wieder eine argumentative Nähe, etwa, wenn es darum geht, Kriegseinsätze unter der euphemistischen Bezeichnung einer ‚Humanitären Intervention‘ zu rechtfertigen oder auch bei Projekten der Entwicklungszusammenarbeit.

Anmerkungen

- 1 PoC/People of Color: www.diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/poc-person-color (Zugriff: April 2021)
- 2 Eggers, Maisha Maureen (2011): Diversity/Diversität. In: Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 256f.
- 3 Der konstruierte Charakter von Kategorien wird durch den Unterstrich innerhalb eines Wortes deutlich gemacht. Eine gute Erläuterung zu dem Begriff bietet folgender Artikel: Payk, Katharina (2019): Hä? Was bedeutet be_hindert?, Missy Magazine, 3.12.2019, www.missy-magazine.de/blog/2019/03/12/hae-was-bedeutet-be_hindert (Zugriff: April 2021)
- 4 Politiklexikon für junge Leute: Zivilisation, www.politik-lexikon.at/zivilisation (Zugriff: April 2021)

GLOBALES LERNEN

Inspirationen für den transformativen Unterricht

Bildung ermöglicht uns die aktive Mitgestaltung unserer Welt. Doch wie wir die Welt gestalten, hängt vor allem von unserer Sichtweise auf sie ab. Das Globale Lernen erweitert den Blick durch eine Vielfalt an Stimmen und Erfahrungen.

Dieser Praxisband für Lehrkräfte lädt zur Auseinandersetzung mit globaler Gerechtigkeit ein und hinterfragt eurozentrische Perspektiven und damit verbundene Machtstrukturen. Ziel ist eine diskriminierungskritische und transformative Pädagogik, die handlungsfähig macht für eine nachhaltige und gerechte Zukunft.

Anhand von (Unterrichts-)Beispielen und Alltagserfahrungen beschreibt ein diverses Autor:innenteam Probleme sehr anschaulich und zeigt konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten auf. Dadurch soll zur Reflexion der eigenen Denkmuster und Unterrichtskonzepte angeregt werden.