

Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit reproduzieren teils Vorurteile und Stereotypen. Doch wie und in welchem Umfang tun sie das genau? Bisher fehlten systematische Untersuchungen. Der Verein global hat über einhundert Materialien für eine Dokumentation ausgewertet. Im Folgenden finden sich Auszüge und zentrale Ergebnisse der Studie. red.

Chandra-Milena Danielzik, Timo Kiesel, Daniel Bendix (unter Mitarbeit von Juliane Juergensohn und Kristina Kontzi)

Bildung für nachhaltige Ungleichheit?

Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

In der Bildungs- und Beratungsarbeit unseres Vereins global zu postkolonialen Perspektiven auf entwicklungspolitische Bildungsarbeit sind wir durch den Austausch mit Multiplikator_innen und NRO mit einer Vielzahl an Bildungsmaterialien in Kontakt gekommen. Oft fiel uns und den Teilnehmenden unserer Workshops auf, dass viele Methoden stereotype und (kolonial-)rassistische Bilder von Menschen im Globalen Süden vermitteln. Es entstand die Idee, eine ausführliche Analyse entwicklungspolitischer Bildungsmaterialien durchzuführen sowie eine fachliche Debatte über grundlegende Konzepte sowie Fallstricke in entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien anzustoßen. Im vorliegenden Artikel werden die zentralen Fragestellungen, exemplarische Analyseergebnisse sowie das abschließende Fazit vorgestellt.¹

Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Grundlage der Analyse waren Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aus Deutschland, die als gedruckte Methodenhefte, als Webseiten oder zum Herunterladen zugänglich sind und für NRO, Lehrer_innen und Multiplikator_innen als Anregungen für eigene Bildungsangebote genutzt werden können. Aus einer überwältigenden Fülle wurden über hundert Materialien und Grundlagendokumente aus dem Zeitraum 2007 bis 2012 ausgewählt und analysiert. Das zentrale Erkenntnisinteresse unserer Untersuchung war herauszufinden, wie postkoloniale Machtverhältnisse thematisiert oder vernachlässigt und welche Effekte dadurch erzielt werden. Es ging weiter darum, aktuell vorherrschende Erzählweisen und Themensetzungen herauszuarbeiten. Folgende Fragen waren für die

¹ Die gesamte Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit?“ (2013) findet sich zum Download unter: www.global.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit

Analyse der Bildungsmaterialien zentral:

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

Um einen exemplarischen Einblick in die Vorgehensweise und die Ergebnisse der Analyse zu ermöglichen, greifen wir in diesem Beitrag eine gekürzte Version des Kapitels „Wie wird mit Geschichte und Kolonialismus umgegangen?“ heraus.

Kolonialismus in Materialien

Die Geschichte der gegenwärtigen Nord-Süd-Beziehungen taucht in den Materialien kaum auf. Insgesamt liegt der Fokus vor allem auf der Gegenwart seit 1990. Der Zweite Weltkrieg wird ebenfalls nicht als konstituierend für die Gegenwart des Globalen Nordens und Südens gesehen. Die Rolle des Globalen Südens und der Entwicklungshilfe während des Kalten Krieges wird nur selten thematisiert. Wenn Globalisierung und internationale Zusammenarbeit auftauchen, dann wird auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und die Entstehung von Internationalem Währungsfonds und Weltbank verwiesen. Die Gegenwart mit ihren internationalen Institutionen und Mechanismen der Entwicklungspolitik erscheint dadurch als natürlich gegeben und nicht interessengetrieben. Zudem wird eine klare

Abgrenzung zwischen Entwicklungsära und Kolonialzeit vorgenommen. Dies hat den Effekt, die Verwobenheit der beiden historischen Epochen auszublenden und Entwicklungspolitik als eine philanthropische Unternehmung in ein gutes Licht zu rücken.

Beiläufige Erwähnung

Einige Materialien setzen zwar zur Zeit des Kolonialismus an, beschreiben diesen aber verharmlosend, wie folgendes Beispiel zeigt: „Da Kolumbus bei seiner Landung in Mittelamerika 1502 wenig Interesse am Kakao gezeigt hatte, blieb es Hernando Cortez vorbehalten, nach der Eroberung des Aztekenreiches bei seiner Rückkehr nach Europa den ersten Kakao mitzubringen.“² In Bezug auf den hier berührten Themenbereich – (Fairer) Handel bzw. globale Produktionsprozesse und Konsum – wird Kolonialismus im Text nicht weiter benannt. Klassische koloniale Handelsprodukte wie Kakao, Zucker, Kaffee, Tee und Bananen werden nicht in den Kontext von Kolonialismus gerückt und dieser als strukturgebendes Moment in der globalen Ernährungspolitik somit entnannt. Dabei wurde der Agrarkapitalismus im 19. Jahrhundert erst im Zuge der Kolonialisierung global ausgeweitet und somit der Beginn eines auch heute noch währenden westlich dominierten globalen Ernährungsregimes eingeläutet.

Wenn Kolonialismus thematisiert wird, dann i.d.R. in Bezug auf Afrika: Wenn man „Afrika verstehen lernen“³ wolle, solle auch das Thema koloniales Erbe berührt werden. Wenn es allerdings darum geht, Deutschland oder Europa verstehen zu lernen, scheint ein Verständnis von deren kolonialer Verwicklung nicht als Voraussetzung angesehen zu werden. Das bedeutet, dass Kolonialismus als nicht konstitutiv für „unsere“ Geschichte und Gegenwart thematisiert wird. Auch bezogen auf Asien, die Amerikas, den Pazifik und Australien wird in den gesichteten Materialien Kolonialismus nicht thematisiert.

Rechtfertigung von Kolonialaggression

Folgendes Zitat aus dem eben genannten Materialheft ist exemplarisch für die Strategie, den europäischen Kolonialismus zu rechtfertigen: „Tetzlaff und Jakobeit versuchen in ihrem jüngsten Buch ‚Das nachkoloniale Afrika‘ eine redliche Bewertung dieser Epoche. Danach stehen neben unstrittigen kolonialen Grausamkeiten, gesellschaftliche Zerstörungen, wirtschaftlichen Strukturveränderungen und mentalen Traumatisierungen auch Veränderungen, ohne die jegliche Entwicklung ausgeschlossen wäre, etwa der Aufbau von Schul- und Gesundheitssystemen, Infrastrukturen und das Eindringen des

² Infozentrum Schokolade (2009): Geschichte der Schokolade, weitergeleitet vom Portal Globales Lernen in Hamburg, Konsumgüter aus Entwicklungsländern: Kakao und Schokolade.

³ Bundeszentrale für politische Bildung (2007): Afrika verstehen lernen. 12 Bausteine für Unterricht und Projekttag, Bonn.

‚europäischen Geistes‘.“ Hier wird das kolonial-rassistische Argument angeführt, dass Afrikaner_innen ohne die Europäer_innen weder Bildung noch Gesundheitssysteme noch irgendeine Form der Infrastruktur hätten; dass Afrika demnach vor der Kolonisierung ein leerer, geschichtsloser Kontinent war, der weder Geist und Wissen noch Entwicklung gehabt habe. Hierdurch wird der Kolonialismus im Nachhinein gerechtfertigt. Nach Chimamanda Ngozi Adichie ist diese Erzählweise spezifisch für die europäische Kolonialerzählung, die sich selbst Legitimation ausspricht: „Die Geschichte, die sich Europa über seine koloniale Vergangenheit erzählt, ist eine Geschichte, die mehr oder weniger sagt: Ja, Kolonialismus hat es gegeben, ABER... Und was auch immer hinter dem ABER kommt, ist der Fokus der Geschichte.“⁴ Das Abwägen von Positivem und Negativem aus europäischer Perspektive ist nicht nur grausam, sondern hat etwas von einer simplifizierenden Einnahmen-Ausgaben-Rechnung: „Ja, es gab Massaker, aber es sind Straßen gebaut worden. Ja, es gab eine Ausbeutung von Ressourcen, aber Schienen wurden gebaut.“⁵ Dabei wird allerdings vertuscht, so Adichie weiter, „dass tatsächlich die meiste Infrastruktur dafür ausgelegt war, den Abtransport von Ressourcen so schnell und effektiv wie möglich zu gestalten.“ Nicht zu vergessen ist in dieser Haushaltsrechnung, dass unter Ausgaben Mord, Versklavung, Folter, Vergewaltigung, Ausbeutung und allumfassende Entmenschlichung verbucht werden müssen.

Rückweisung von Verantwortung

Neben der „Ja, es war schlimm ... ABER“-Rhetorik ist eine weitere Strategie der Bagatellisierung von Kolonialismus, dessen Wirkmacht herunterzuspielen und somit die Verantwortung von „uns“ zu weisen. Hierbei wird oftmals thematisiert, dass „wir“ als ehemalige Kolonisor_innen nicht für die heutigen Probleme Afrikas verantwortlich gemacht werden können: „Die afrooptimistischen Analysen scheitern meist schon in kürzerer Zeit an den Realitäten. Manche versuchen, ein positives Afrikabild zu retten, indem alle negativen Entwicklungen Afrikas zur Folge des Kolonialismus oder neokolonialer Ausbeutung erklärt werden.“⁶ Dieses Verständnis von Kolonialismus bzw. Neokolonialismus negiert deren Komplexität als Zusammenspiel von Kapitalismus, Rassismus und der Dominanz eurozentrischer Vorstellungen von Moderne und Entwicklung.

⁴ Adichie, Chimamanda Ngozi (2007): Rede auf der Christopher Okigbo Konferenz im Barker Center, Harvard University, <http://www.youtube.com/watch?v=NlelregrfQ4>. (Übersetzung global).

⁵ Adichie, Chimamanda Ngozi (2011): Narratives of Europe. Stories that matter. <http://www.youtube.com/watch?v=-YEWg1vlOyw> (Übersetzung global).

⁶ Gemeinsam für Afrika e.V. (2009): Ein anderes Bild von Afrika, Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II, Berlin, S.3.

Verharmlosung von Gewalt

Die letzte in der Untersuchung des Methodenmaterials ersichtliche Strategie, mit dem Thema Kolonialismus umzugehen, ist, gewaltsame historische Prozesse zu verniedlichen bzw. gänzlich abzuerkennen. Folgende Beschreibung einer Übung legt dies anschaulich dar: „Die Aufgabe der Kleingruppen ist es nun, sich anhand von Kartenmaterial für ein (afrikanisches) Land zu entscheiden, dass sie ‚kolonisieren‘ möchten. Die Entscheidung der Gruppen und die gewählte Strategie zur ‚Kolonisierung‘ werden anschließend vorgestellt und durch die Nachbereitung zum Rollenspiel in einen aktuellen Zusammenhang gebracht. Den Abschluss und dritten Teil bildet eine Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Aspekt von Kolonialismus im Rahmen einer Aktionsplanung.“⁷ Hier soll tatsächlich eine Gewalt- und Terrorherrschaft spielerisch nachgeahmt werden. Anders formuliert: Schüler_innen sollen sich entscheiden, welches (afrikanische) Land sie unterwerfen, welche Menschen sie ermorden, versklaven, foltern, entmenschlichen und ausbeuten wollen. Kolonialismus wird als etwas Normales dargestellt, das die Schüler_innen in der Rolle der Unterwerfenden noch einmal nachspielen können. Anstatt also nachzuvollziehen, welches Unrecht passiert ist und ggfs. die Positionen von antikolonialen Widerstandskämpfer_innen zu thematisieren, wird Kolonisierung als legitime Politikform dargestellt, bei der es lediglich um Strategiefragen gehe.

Wessen Geschichte wird erzählt?

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

Hegemoniale Konzepte

Insgesamt haben wir festgestellt, dass in den analysierten Materialien hegemoniale eurozentrische Geschichtsschreibung (und insbesondere geschichtliche Auslassungen)

⁷ WeltGarten Witzenhausen (2010): So nah und doch so fern – als Entdecker auf kolonialen Spuren, Witzenhausen, S.2.

sowie Konzepte von Entwicklung, Kultur und dem Verständnis von Rassismus reproduziert werden. Dies geschieht nicht nur dadurch, dass diese Konzepte als allgemeingültig dargestellt werden, sondern vor allem auch, indem ihre Verwobenheit mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen entnannt wird. Es wird wenig Raum gelassen, dominante Geschichtserzählungen, Konzepte und Politikformen anders zu denken, sie grundsätzlich infrage zu stellen oder alternative Erzählungen kennenzulernen. Die Lernenden werden nicht dabei unterstützt, sich aus dominanten Wissensstrukturen herauszubewegen und Machtverhältnisse infrage zu stellen. Möglich wäre das, indem mehr Bezüge zu aktuellen Auseinandersetzungen in der kritischen Wissenschaft, im politischen Aktivismus und zu gegenwärtigen sozialen Kämpfen in Süd und Nord hergestellt würden, welche sich jenseits der herrschenden Diskurse bewegen.

In Bezug auf die globale Ebene haben wir festgestellt, dass das Material grundsätzlich im aktuellen herrschenden, sich weiterhin der Kolonialgeschichte entledigenden Entwicklungsdiskurs (der durch die Koordinaten Nachhaltige Entwicklung, Globale Strukturpolitik, Millennium Development Goals etc. gekennzeichnet ist) verankert ist. Dabei wird in den Materialien die Welt einerseits aufgeteilt in Menschen und Gesellschaften, die „entwickelt“ werden müssen und andererseits in Helfer_innen, Weltretter_innen und verantwortungsbewusste Weltbürger_innen. Dadurch werden bedeutende Elemente der Konstruktion des Globalen Südens und des Globalen Nordens aufrechterhalten, Überlegenheitsdenken im Norden wird reproduziert und der Status Quo materieller Ungleichheiten zudem (indirekt) legitimiert. So wird ein Bild gezeichnet, in dem Hilfe und nicht Ausbeutung und Unterdrückung zur zentralen Verbindung zwischen Nord und Süd wird.

Wir haben durchaus Unterschiede in den Materialien festgestellt. So lässt sich z.T. die Tendenz beobachten, postkoloniale Fragestellungen aufzugreifen. Es wird versucht, Homogenisierungen zu problematisieren, „ein anderes Bild“⁸ zu zeichnen oder Menschen aus dem Globalen Süden durch Zitate selbst zu Wort kommen zu lassen. Die Strategien bleiben dabei jedoch oft auf einer rhetorischen Ebene stehen oder aber werden sehr abgeschwächt angewandt. So ist das „andere Bild“ des Globalen Südens weiterhin gespickt mit eurozentrischen und rassistischen Aussagen. Die Gefahr der Verallgemeinerung wird zwar benannt, aber im gleichen Material häufig nicht umgesetzt. Die (vermeintlichen) Stimmen aus dem Globalen Süden werden von den Materialverfasser_innen selbst formuliert oder so ausgewählt, dass sie in deren Logik passen. Durch derartige Mechanismen werden postkoloniale Herangehensweisen

⁸ Z.B. Gemeinsam für Afrika e.V. (2009): Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II, Berlin.

entpolitisiert und in den dominanten Diskurs eingegliedert und dienen so seiner Stabilisierung.

Ausschlüsse in der Migrationsgesellschaft

Was die Ebene der deutschen Migrationsgesellschaft betrifft, haben wir festgestellt, dass die Materialien den Ansprüchen einer inklusiven Pädagogik nicht gerecht werden. Sie produzieren Ausschlüsse auf mindestens drei Ebenen: In methodischer Hinsicht werden selten alle potenziellen Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen mitgedacht und angesprochen. Oftmals sind die Methoden sogar so konzipiert, dass die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft anhand und auf Kosten der „Anderen“ lernen. Zweitens können wir die Tendenz erkennen, „nicht-weiße“ Teilnehmende auf bürgerrechtlicher Ebene auszuschließen: Beispielsweise wird in anleitenden Fragestellungen oder Diskussionsanregungen deren Recht, in Deutschland zu sein und gesellschaftlich teilzuhaben zur Disposition gestellt. Drittens findet ein Ausschluss aus einer imaginierten deutschen Gemeinschaft über Differenzherstellung bzw. *Othering* statt. Deutsche of Color, Schwarze Deutsche und Menschen ohne deutschen Pass werden als „Andere“ markiert und es werden Grenzen zwischen ihnen und den „echten“ Deutschen gezogen.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die untersuchten Materialien sowohl in Bezug auf die deutsche Migrationsgesellschaft als auch im globalen Kontext gegenwärtige, historisch gewachsene Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht grundlegend infrage stellen. Vielmehr trägt entwicklungspolitische Bildungsarbeit in ihrer aktuellen Ausrichtung zur Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene bei. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie entwicklungspolitische Bildungsarbeit in einer postkolonialen Migrations- und Weltgesellschaft aussehen sollte, muss allerdings weitere Dimensionen mit einschließen. Auf inhaltlicher Ebene wäre die stärkere Berücksichtigung des Zusammenspiels von Kulturalisierung und Rassismus mit Kapitalismus ein bedeutender nächster Schritt. Hierzu wäre zudem eine Perspektive notwendig, durch die verschiedene Machtverhältnisse als miteinander verschränkt analysiert werden können (Intersektionalität). Es scheint zudem unerlässlich, die institutionellen und politischen Rahmenbedingungen von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit einer kritischen Analyse zu unterziehen. Hier müsste gefragt werden, wie Institutionen und Entscheidungsgremien personell

zusammengestellt sind, inwiefern unterschiedliche Perspektiven und Positionierungen (v.a. auch Partner_innen und Akteur_innen aus dem Globalen Süden) in Themenwahl, Methodenentwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten einbezogen werden, und wie Rassismus institutionell und individuell angegangen wird. Auch schiene es uns insgesamt vielversprechend, wenn sich die Szene der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland in Anlehnung an das britische Forschungsprojekt „Values and Frames“⁹ damit beschäftigte, inwiefern eine Diskrepanz besteht zwischen den ihrer Arbeit zugrunde liegenden Werten (z.B. Gerechtigkeit und Partnerschaft), verwendeten Konzepten (z.B. Entwicklung) und ihrem praktischem Engagement. Damit wäre es möglich zu beurteilen, ob entwicklungspolitische Bildungsarbeit letztlich hinter ihren eigenen Zielen und ethischen Prinzipien zurückfällt oder diesen, den Ergebnissen dieser Analyse folgend, sogar entgegenwirkt.

Chandra-Milena Danielzik, Timo Kiesel, Daniel Bendix, Juliane Juergensohn und Kristina Kontzi sind Mitarbeiter_innen des Vereins global und übertragen postkoloniale Perspektiven auf die Arbeit von entwicklungspolitischen NRO. www.glokal.org

⁹ <http://valuesandframes.org>