

Impulse und Anregungen für die Bildungspraxis

Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsarbeit

Autor*innen: Malte von Maltzahn, Judith Kunz & Florens Eckert

Herausgeber: Entwicklungspolitisches Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz e.V.

Wie und warum sind unsere Gesellschaft und unser Alltag von unserer kolonialen Vergangenheit geprägt?

Wie können postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit dabei helfen, das zu verstehen und anzugehen?

Mit hintergründigen Texten, praktischen Tipps und Expert*innen-Interviews will diese Broschüre dazu motivieren, neue Fragen zu stellen und alte Antworten zu überprüfen.

| | |
|--|-----------|
| Einleitung..... | 6 |
| Florens Eckert | |
| Kapitel 1 | |
| Rassismus als System begreifen..... | 10 |
| Malte von Maltzahn | |
| Von der Geburt des modernen Rassismus im Kolonialismus, von der Allgegenwärtigkeit rassistischer Denkmuster und davon, wie schwer es sein kann, ihnen entgegenzutreten. | |
| Kapitel 2 | |
| Im Gespräch mit Sun Hee Martischius..... | 20 |
| Interview: Malte von Maltzahn | |
| Was Rassismus persönlich bedeuten kann, über die vielen kleinen Nadelstiche rassistischer Erfahrungen und warum es egal ist, ob jemandem absichtlich oder aus Versehen auf den Fuß getreten wird. | |
| Kapitel 3 | |
| Geschichte neu denken – und zwar global! Eine Hommage an die Globalgeschichte und ihre Potenziale für Globales Lernen..... | 29 |
| Judith Kunz | |
| Von der Unmöglichkeit einer absoluten Wahrheit bei der Erzählung von Geschichte, über die Notwendigkeit, neue Geschichte(n) zu entdecken und wie wir mit kaum erzählten Globalisierungsaspekten bestehende Bilder vom Globalen Süden herausfordern können. | |

Kapitel 4

Eine Begegnung mit Fernando Andia Cochachi.....41

Gesprächspartner: Malte von Maltzahn

Wie wichtig Emotionen und sinnliche Wahrnehmung in der Bildungsarbeit sind, was Wissen und Feuer gemein haben und warum Europäer*innen lernen müssen, dass ihr Universalismus nicht universal ist.

Kapitel 5

Mediale Narrative und postkoloniale Bildungsarbeit.....50

Malte von Maltzahn

Über die Macht von Medien in der Bildungsarbeit, wie leichtfüßig Perspektivwechsel gelingen können und warum es ergiebiger ist, in die Fragen zu leben, als nur nach Antworten zu suchen.

Kapitel 6

Methoden – Beispiele und Anregungen.....54

Zusammengestellt von Judith Kunz und Florens Eckert

Welche Methoden es gibt, mit denen postkoloniale Perspektiven in der Bildungspraxis eröffnet werden können und mit Hilfe welcher Kriterien gute postkoloniale Bildungsarbeit gelingt.

Leitfrage für die Vorbereitung von Bildungsangeboten..... 57

Profile der Autor*innen..... 58

Impressum..... 59

Einleitung

Florens Eckert

»Die Vergangenheit ist nicht tot, sie ist nicht einmal vergangen«, stellte William Faulkner fest. Dass aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen eng mit scheinbar lang vergangenen Ereignissen, Ideen und Weltbildern verwoben sind, ist ein Ausgangspunkt dieser Broschüre. Wir wollen uns einem Aspekt der Vergangenheit widmen, der zwar wachsende, aber immer noch zu wenig Aufmerksamkeit bekommt: dem europäischen Kolonialismus. Ergänzt um das Präfix »post« ist in den letzten Dekaden ein Begriff entstanden, der die Nachwirkungen einer historischen Epoche in den Fokus rückt.

Warum braucht es mehr postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit? Weil viele gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen der Gegenwart tief in unserer kolonialen Vergangenheit verstrickt sind, diese Verstrickungen aber häufig unsichtbar bleiben. Sie zu verstehen und zu entwirren, ist nur möglich, wenn wir sie betrachten und anerkennen. Warum aber sollten heutige gesellschaftliche Probleme in einer Epoche begründet sein, die in Deutschland seit über hundert Jahren als beendet gilt? Dieser Frage liegt ein grundsätzliches Missverständnis zugrunde: Kolonialismus ist sehr viel mehr als eine abgeschlossene geschichtliche Epoche. Kolonialismus ist ein Weltbild, eine Idee, eine Sichtweise auf unsere globale Heimat und die darin lebenden Menschen. Seine Aus- und Nachwirkungen sind kaum zu überschätzen.

Mit der vorliegenden Publikation können wir koloniale Folgen oder Kontinuitäten selbstverständlich nicht annähernd vollständig darstellen. Wir wollen aber deren Relevanz für die Bildungsarbeit und die Lebenswelt junger Menschen thematisieren. Wir richten uns deshalb explizit an Menschen aus dem schulischen und außerschulischen Bildungsbereich und haben unsere Texte mit vielen praxisnahen Hinweisen und Beispielen gespickt. Wir haben außerdem versucht, möglichst wenig akademisch zu klingen, um bedeutsame Inhalte nicht hinter einer abstrakten Sprache zu verstecken.

Zuerst lenken wir den Blick auf die tiefliegenden Ursachen von Rassismus, einem weiterhin strukturell unterschätzten Phänomen. Gerade junge Menschen können so die Wirkmächtigkeit des Kolonialismus auf ihren Alltag besonders anschaulich begreifen. Anschließend zeigen wir, wie sehr die globale Vernetzung von geschichtlichen Prozessen und die Einbindung außereuropäischer Perspektiven in unsere oft noch sehr europäisch gefärbte Weltsicht vernachlässigt wird, warum das ein koloniales Problem darstellt und wie wir damit umgehen können. Um die Behandlung dieser Themengebiete um einen zweiten, persönlicheren Blickwinkel zu ergänzen, haben wir beiden Kapiteln Interviews mit Expert*innen angefügt. Abschließend wollen wir mit der Broschüre einen kritischen Blick auf die Benutzung

von Medien in der Bildungsarbeit werfen und einige Tipps für die konkrete Anwendung einer postkolonialen Perspektive in der Schule und an anderen Bildungs-orten geben.

Für Menschen, die sich schulisch und außerschulisch mit Bildung befassen, entstand 2023 ein Qualifizierungsangebot zu postkolonialen Perspektiven auf Bildungsarbeit. Unterstützt und anerkannt durch das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung konnte das Entwicklungspolitische Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz (ELAN) diese Reihe durchführen – in Person von zwei Mitarbeitenden und drei engagierten Spezialist*innen.¹ Um das Material für die Teilnehmenden – und andere interessierte Menschen – zugänglich zu machen, haben wir die vorliegende Broschüre erstellt. Sie lebt auch davon, dass Erkenntnisse der lebendigen und kontroversen Diskussionen aus den Veranstaltungen der Reihe eingeflossen sind. Gleichzeitig dient sie als Orientierung und Inspiration für die eigene Beschäftigung mit postkolonialen Perspektiven auf Bildungsarbeit – und bietet sich als begleitende Lektüre für kommende Ausgaben der Qualifizierungsreihe an. Wir verstehen unseren Beitrag dabei ausdrücklich als eigenständige Ergänzung zur wachsenden Menge an Publikationen zur postkolonialen Betrachtung von Themen des Bildungsbereichs.

Sowohl die Qualifizierungsreihe als auch die vorliegende Publikation profitieren von den Beiträgen von Expert*innen aus Rheinland-Pfalz, in dessen Bildungslandschaft auch wir Autor*innen beheimatet sind. Abseits unserer regionalen Prägung haben alle Beteiligten jeweils eigene fachliche Perspektiven und Hintergründe. Diese wollen wir möglichst transparent machen. Wenn dies an den unterschiedlichen Schreibstilen und der persönlichen Färbung der Texte sichtbar wird, ist das durchaus beabsichtigt. Denn: Die Darstellung von Fakten, Zusammenhängen oder Ereignissen ist immer abhängig von den Hintergründen und Motivationen der Personen, die diese Darstellung vorbereiten oder durchführen.

Mit der vorliegenden Broschüre möchten wir Menschen dazu motivieren, sich selbst mit postkolonialen Perspektiven auseinanderzusetzen und diese in ihre Bildungsarbeit einzubringen. Wir verstehen die Broschüre als Beitrag dazu, den Begriff »Postkolonialismus« mit Leben zu füllen und möchten zeigen, wie Bildungsarbeit von postkolonialen Perspektiven profitieren kann. Nicht zuletzt möchten wir Mut machen und mögliche Ängste vor Überforderung nehmen: Es geht in der Hauptsache nicht darum, neues Wissen anzuhäufen – sondern neue Perspektiven zu eröffnen, neue Fragen zu stellen und alte Antworten zu »ver-lernen«.

Wir wünschen dabei viel Freude!

¹ Am Ende der Broschüre stellen wir uns vor.

Was Teilnehmer*innen über die Qualifizierungsreihe »Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsarbeit« sagen

»Inhaltlich fand ich besonders interessant, mit welcher Tragweite postkoloniale Strukturen auch heute noch die gesellschaftlichen Systeme und unsere persönlichen Denkstrukturen durchdringen. Imponiert hat mir zudem das niedrighschwellige Format der Reihe, das kontroverse und zielführende Diskussionen unter den Teilnehmenden angeregt hat.«

Patrick Oppermann – Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

»Das Thema Rassismus wurde aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die konstante wissenschaftliche ›Begleitung‹ war sehr wertvoll. Besonders gelungen an der Reihe war die unterschiedliche Konzeption der Module mit abwechslungsreichen Methoden und Inhalten. Die Reihe gibt Wissen an die Hand für die alltägliche Arbeit im Bildungsbereich als Multiplikator*in. Auch für die weitere persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema gab es gute Anstöße!«

Gifty Amo Antwi – Geschäftsführung des Weltladen Dachverbandes

»Die Qualifizierungsreihe zu postkolonialen Perspektiven auf Bildungsarbeit war sehr lehrreich und inspirierend. Die Referierenden haben mich mit ihrer Expertise und dem angewendeten Methodenmix begeistert und ich habe viel Neues gelernt, das sowohl im beruflichen als auch im privaten Alltag nützlich ist. Immer gerne wieder!«

Jennik Schmitz – stellvertretende Projektleitung *Schulen gegen den Hunger* bei *Aktion gegen den Hunger*

»Mit der Schwerpunktsetzung der Reihe gelang ein praktischer Ansatz, der gerade im pädagogischen Zusammenhang und speziell für die Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde nützlich ist und war, denn die Schwerpunkte in diesen Fächern bilden sich zwar indirekt auch über postkoloniale Strukturen, müssen aber noch gezielter in die Curricula integriert werden. Die Qualifizierungsreihe hat dabei zielführende Arbeit geleistet.«

Ronny Holstein – Mitarbeiter im Referat *Demokratiebildung/Extremismusprävention* des *Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*; Lehrer an der *IGS Rockenhausen*

Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsarbeit standen bei einer **Qualifizierungsreihe** von ELAN für **Lehrkräfte** und **außerschulische Bildner*innen** im Fokus, die im **Herbst 2023** stattfand.

Auf Basis dieser **sechsteiligen Reihe** wurde die **vorliegende Broschüre** entwickelt.

Rassismus als System begreifen

Malte von Maltzahn

Wenn in gesellschaftlichen Debatten hierzulande vom *Kolonialismus* gesprochen wird, so ist damit in den meisten Fällen der Imperialismus des 19. Jahrhunderts gemeint und dessen Verfestigung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Art und Weise, wie sich zu dieser Zeit wirtschaftliche, normative und weltpolitische Dimensionen zu überschneiden begannen, markierte ein historisches Novum. Zwar hatte es auch zuvor Kämpfe zwischen Völkern immer wieder gegeben. Doch neu am Imperialismus war die durchgreifende Vorstellung von Besitz und der Drang, Feinde systematisch – und in globalem Maßstab – zu unterdrücken. Um die Gewaltausübung vor der eigenen Gesellschaft rechtfertigen

zu können, wurden von den Machthabern rassistische Ideologien entworfen, die der skrupellosen Gewalt den Anschein einer *Notwendigkeit für den Fortschritt* geben sollten. Man kann sagen: Der Imperialismus brachte mit sich, dass die Unterdrückten von den Unterdrückern nahezu vollständig entmündigt wurden. Als eindrucksvolles Symbolbild dieser Weltanschauung kann das *Scramble for Africa* dienen, die sogenannte Kongo-Konferenz, zu der sich 1884/85 die europäischen Großmächte in Berlin trafen, um die Grundlagen für eine Aufteilung des afrikanischen Kontinents zu schaffen und damit zugleich willkürliche Grenzziehungen vorzunehmen. Warum aber *konnten* sie das überhaupt?



Abbildung der Teilnehmer der sogenannten Kongokonferenz in Berlin 1884. **Zeichnung:** Adalbert von Rößler für die Allgemeine Illustrierte Zeitung (**Quelle:** Wikimedia Commons)

Das 18. Jahrhundert markiert das Zeitalter der Industrialisierung: In Europa und den USA kommt es zu rasanten technologischen und infrastrukturellen Entwicklungen, die neue Formen der Handlungsmacht mit sich bringen. Das betrifft einerseits den Verkehr, der durch die Erfindung von Dampfschiffahrt und Eisenbahn eine enorme Beschleunigung erfährt. Andererseits zeigt sich das an Innovationen im Bereich der Kommunikation, wo Telegraphie und Massenpresse dafür sorgen, dass Informationen nicht nur schneller, sondern auch weitreichender verbreitet werden können. Einen entscheidenden Faktor bilden aber nicht zuletzt neue Waffentechnologien, durch die mit kleinen Armeen und wenigen Mitteln viele Menschen gleichzeitig beherrscht und in Schach gehalten werden können.

Folge ist, dass wir bereits im 18. Jahrhundert eine enorme Expansionspolitik Großbritanniens beobachten können, die ihm die

prominente Betitelung als *Empire*, also Weltreich, eingebracht hat. Zunächst liegt das Augenmerk britischer Eroberungszüge auf Nordamerika. Nachdem die Vereinigten Staaten sich im Jahr 1776 allerdings für unabhängig erklärt haben, rücken sowohl für Großbritannien als auch für andere europäische Mächte vermehrt asiatische und afrikanische Gebiete ins Zentrum imperialer Ambitionen – samt ihrer Märkte, Arbeitskräfte

»Menschen, die aus einer europazentrierten Sicht anders sind, werden willkürlich als ›fremd‹ und ›wild‹ exotisiert.«

und Rohstoffe. Die Idee des Kolonialismus ist also zunächst sehr ökonomisch geprägt. In Asien steht der Raub von Baumwolle und Seltenen Erden im Vordergrund. Kongo gerät ins Fadenkreuz, weil mit der Erfindung des Gummireifens im Jahr 1888 die dortigen Kautschuk-Vorkommen von wachsendem Interesse sind. Andere Gebiete wie das heutige Südafrika ziehen durch Golderze und Diamantenfunde Aufmerksamkeit auf sich. Zugleich aber gibt es neben den wirtschaftlichen Absichten eine zweite – und für unsere Betrachtungen sehr wichtige – Dimension: den politischen Machtkampf zwischen europäischen Staaten. Mit der Frontier-Bewegung innerhalb der Vereinigten Staaten, die als Eroberung des vermeintlich »wildem« Westens in die Geschichte eingegangen ist, geht die Vorstellung einher, dass diejenige politische Macht am bedeutsamsten ist, die am meisten Raum zu erobern weiß. Was heute im Zeitalter der Digitalisierung nicht selten als Belastung aufgefasst wird – nämlich Beschleunigung, Multioptionen und die Verfügbarmachung einer wachsenden Zahl an Lebensereignissen – hat seinen primitiven Ursprung gewissermaßen in der damaligen Politik der europäischen Großmächte, die auf das Motto »Stillstand ist Rückschritt, Wachstum ist Fortschritt« ausgerichtet war. Von eindrucksvollem Zynismus

zeugt neben den willkürlichen Grenzziehungen auch die Vorstellung der Briten, eine *Kap-Kairo-Linie* zu schaffen, d. h. eine vollständige Eroberung Ostafrikas vom Mittelmeer bis zum südafrikanischen Kap. Noch heute thront eine Statue von General Cecil Rhodes im Zentrum von Kapstadt und die wenigsten vorbeistreifenden Menschen werden wissen, welche Unterdrückungsgeschichte mit seiner Person verknüpft ist.

Zum Instrument einer weltanschaulichen Rechtfertigung des Imperialismus wird im späten 19. Jahrhundert schließlich nicht weniger als ein wissenschaftliches Werk: die Evolutionstheorie von Charles Darwin. Dessen Vorstellung eines *Survival of the fittest* erfährt rasch eine düstere Übertragung auf die Ordnung in menschlichen Gesellschaften. Um das zu verstehen, muss erwähnt werden, dass die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts in Europa eine Phase der zunehmenden Verwissenschaftlichung markiert. Viele neue Forschungsdisziplinen bilden sich heraus, darunter auch die Soziologie und die Psychologie. Innerhalb der europäischen Bildungseliten setzt parallel dazu ein Drang nach Kategorienbildung ein. Das Ziel ist, die Welt analytisch in ihre Einzelteile zu zerlegen und damit vorgeblich rationale und progressive Unterscheidungen vorzunehmen. Im Ergebnis hat eine Vielzahl dualistischer Differenzkategorien, die bis heute ihr toxisches Potenzial entfalten, ihren Ursprung in ebendieser Zeit, darunter *Mann vs. Frau*, *Bourgeoisie vs. Proletariat* und nicht zuletzt *Weiß vs. Schwarz*. Sozio-kulturell würde man heute von *Othering* sprechen. Gruppen von Menschen, die aus einer europazentrierten Sicht anders sind, werden willkürlich als »fremd« und »wild« exotisiert. Es kommt also nicht nur zu einer Unterscheidung angeblicher Rassen, die nach heutigem Wissensstand schlicht nicht existieren, sondern diese werden auch in einer Hierarchie von Wertigkeiten geordnet. Bildlich gesprochen haben wir es mit dem Gift eines Denkens von *Oben* und *Unten* zu tun, das sich an äußerlichen Erscheinungsmerkmalen wie der Hautfarbe festmacht und eine im wahrsten Sinne des Wortes diskriminierende Wirkung bis in die Gegenwart entfaltet.

Eingeschrieben und überliefert hat sich das koloniale Denken in der zugespitzten Formulierung von Rudyard Kipling, der in einem Gedicht schrieb,

12 es sei »die Bürde des weißen Mannes« aufgrund der eigenen kulturellen Überlegenheit »die wilden Urvölker zu zivilisieren«. ² Da innerhalb der europäischen Gesellschaften seinerzeit bereits die Idee von Menschenrechten verbreitet war, kann die Betrachtungsweise einer notwendigen Zivilisierung als gleichermaßen böse wie intelligente Strategie verstanden werden: Als eine Strategie nämlich, Gewaltakte, die bis hin zu Völkermorden reichen, noch im Schimmer von *Liberté, Egalité, Fraternité* oder der Forderung nach *All Men Are Created Equal* zu legitimieren und damit die Ideen der französischen Revolution oder der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung ad absurdum zu

führen. Zum Sinnbild dieser Perspektivverdrehung ist die Erfindung der Völkerschauen geworden, die in fast allen großen europäischen Städten stattgefunden haben. Menschen aus den Kolonien wurden dort wie Tiere hinter Absperrungen vorgeführt, um die Andersartigkeit einer vermeintlich wilden und unterlegenen Kultur für die europäische »Heimatgesellschaft« zu inszenieren. Um jedem denkbaren Rechtfertigungsversuch für koloniale Herrschaft die Grundlage zu entziehen, sollte erwähnt werden, dass es tatsächlich vereinzelte politische Interventionen der Kolonialmächte gab, die positive Entwicklungen angestoßen haben. So verboten die Briten in Indien beispielsweise die Witwenverbrennung und schafften – nachdem sie und andere Kolonialmächte lange Zeit davon profitiert hatten – die Sklaverei ab. Das kann aber in keiner Hinsicht über das Ausmaß an kolonialer Gewaltherrschaft hinwegtäuschen, die trotzdem und umso grausamer von den europäischen Mächten ausgeübt wurde. Eine Gewaltherrschaft, die spätestens seit dem Übergang zum 20. Jahrhundert auch immer mehr Widerstand erfuhr.

Bereits vor 1900 war es der haitianische Anthropologe Firmin, der als Pionier mutigen Widerstands nach Frankreich reiste, um zu enthüllen, dass französische Anthropologen systematische Fälschungen an wissenschaftlichen Studien betrieben hatten. Kern der Studien war die Behauptung gewesen, dass Gehirne weißer Menschen ein größeres Volumen hätten als jene von Schwarzen. ³ Mit Blick auf den afrikanischen Kontinent darf die Widerstandsbewegung gegen die Willkürherrschaft Leopolds II. im belgisch besetzten Kongo nicht unerwähnt bleiben, wo auf unerfüllbare Forderungen an die Geschwindigkeit im Kautschuk-Abbau rabiante Gewaltexzesse folgten. Von Peitschenhieben über Verstümmelung bis hin zu massenhaften Tötungen reichten die Maßnahmen des tyrannischen Königs, dessen Grausamkeiten ausgerechnet ein europäisches Ehepaar der Missionsbewegung ans Licht brachte. Ihre Fotografien dokumentierten, wie belgische Unterdrücker vor abgehackten Köpfen posierten, als seien es Trophäen. Als diese Bilder durch die Öffentlichkeit Europas und der Welt gingen, wurden erstmals zumindest Forde-



Plakat für die Völkerschau bei der Kolonialausstellung in Stuttgart. **Grafik:** Richard Herdtle, 1928 (**Quelle:** Wikimedia Commons)

² Die europäische Zivilisation wurde von Kipling und seinen Zeitgenoss*innen als höchstmögliche Stufe angenommener Zivilisationsniveaus betrachtet.

³ Die Zuschreibung »Schwarz« schreiben wir hier durchgehend groß, um zu verdeutlichen, dass es sich dabei weder um die Hautfarbe noch um biologische Eigenschaften handelt, sondern um eine politisch gewählte Selbstbezeichnung von Menschen, die durch Rassismus-Erfahrungen verbunden sind. Auch bei »weiß« geht es nicht um eine tatsächliche Hautfarbe. Vielmehr meint weiß eine gesellschaftspolitische Norm und Machtposition und wird deshalb in diesem wie auch vielen anderen (wissenschaftlichen) Texten klein geschrieben.

rungen nach »größerer Milde« im Kolonisierungsprozess laut. In Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, schlug indes General Lothar von Trotha mit dystopischer Brutalität die Widerstandsbewegung der Ovaherero und Nama nieder und proklamierte ihre Vernichtung. Überlebende der heute als Völkermord anerkannten Verbrechen kamen in Konzentrationslager, wo sie Opfer medizinischer Versuche wurden. Es waren solche Versuche, an denen sich später auch der KZ-Arzt Josef Mengele in Auschwitz-Birkenau ein Vorbild nehmen sollte. Überlebende der Ovaherero und Nama wurden massenhaft gezwungen, die Schädel ihrer toten Verwandten zu reinigen, damit sie zu vermeintlichen Studien nach Europa verschifft werden konnten. Noch immer gibt es in Namibia zahlreiche Ehrengräber für deutsche Generäle und nur wenige Gedenksteine für die mehr als 50.000 ermordeten Ovaherero und Nama. Widerstand und dessen gewaltsame Niederschlagung gab es in fast allen Kolonien, auch den weiteren deutschen Eroberungen in Ost- und Westafrika.

Nach der kommunistischen Oktoberrevolution 1917 bildete sich schließlich die Comintern heraus, eine internationale Vereinigung zwischen Kommunisten, der sich in der Folge auch viele Freiheitskämpfer gegen die imperiale Herrschaft anschlossen. Dazu zählten u. a. der Senegalese Lamine Senghor und die indische Dichterin Sarojini Naidu. Senghor wurde bekannt, indem er 1927 ein Komitee zur Verteidigung von Schwarzen bildete. Dabei griff er den Begriff des N⁴ bewusst auf, um aus dem Stigma einen Kampfbegriff mit Emanzipationskraft zu formen. Senghor fuhr durch Frankreich, um Gräueltaten bekannt zu machen, ermutigte viele Schwarze zu Befreiungsakten und schrieb ein Buch, das versteckt durch die Kolonien wanderte. Naidu dagegen reiste als enge Vertraute Mahatma Gandhis acht Jahre lang durch die USA, um aufzuklären, dass indische Menschen keine »Wilden« sind. Im Land der Unabhängigkeitserklärung hoffte sie auf Solidarität und Zuspruch dafür, dass Indien sich ebenso von Großbritannien losreißen müsste wie einst die USA. Auf ihrer Reise erhielt Naidu nicht nur viel Rückenstärkung. Ihrem Engagement folgte auch der gewaltlose Widerstand Gandhis, der trotz seiner gnadenlosen Niederschlagung durch die Briten langfristig in die Unabhängigkeit Indiens mündete.

Auch in der weißen Weltöffentlichkeit zeichnete sich ab der Mitte des 20. Jahrhunderts eine sichtbare Spaltung ab. Propagandistischen Verteidigungsparolen des Kolonialismus wuchsen immer mehr kritische Stimmen entgegen, die ihre Solidarität mit den Befreiungsbewegungen kundtaten. Wenn man von den bekannteren Beispielen – wie dem Algerien- und dem Vietnamkrieg – absieht, ist aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts besonders der Widerstand der Mau Mau im heutigen Kenia eine Betrachtung wert, um zu verstehen, wie tief die Wunden kolonialer Unterdrückung reichen und wie schwerwiegend ihre Folgen bis

»Die Wunden kolonialer Unterdrückung reichen tief und ihre Folgen wiegen schwer.«

heute sind. Nicht nur wurden die Befreiungsaktionen von den Briten niedergeschlagen, die Kolonisatoren erklärten sie auch noch zur »kollektiven Psychose«, denn wie sonst könnte sich ein Volk gegen den eigenen Fortschritt wehren. Rund eine Million Menschen kamen – wohlgernekt kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, wo Großbritannien zu den Alliierten und damit zu den Befreier der Konzentrationslager gehört hatte – in Zwangslager, wo sie Opfer gewaltvoller ideologischer Umerziehung, Folter, Vergewaltigung, Kastration und Unterernährung wurden. Britische Machthaber sprachen von einer »therapeutischen Brutalität«, die nötig sei, um ein gesundes Volk zu schaffen, das endlich verstehen müsse, dass die weißen Eliten nur ihr Bestes wollten.

Es ist also leicht zu erkennen, dass der Kolonialismus unterschiedliche Formen der Gewalt hervorgebracht hat: eine territoriale Gewalt, welche sich in der Zurückdrängung indigener Völker geäußert hat, eine physische Gewalt, welche durch Verskla-

⁴ Um die Reproduktion diskriminierender Sprache zu unterbinden, wird die menschenverachtende Fremdbezeichnung *Neger* im Fließtext mit N abgekürzt, auch wenn im Kontext von Lamine Senghor der Begriff des N ausdrücklich zum Kampfbegriff umgepolt werden sollte.

zung, Verstümmelung und Morde Ausdruck fand, und eine epistemische Gewalt, d. h. eine Gewalt der Ideologie. Besonders letztere ist es, die sich sehr langsam und stillschweigend in den Geist, die Gemüter und Denkweisen der Menschen eingeschrieben hat und sich transgenerational nicht nur auf Seiten der Unterdrücker fortgeschrieben hat, sondern auch auf Seiten der Unterdrückten. Das Narrativ einer überlegenen »weißen Rasse«, der eine unterlegene »schwarze« gegenübersteht, konnte seine destruktive Kraft nicht nur auf Seiten der Privilegierten entfalten, sondern auch im Denken und Handeln der Opfer des Kolonialismus. Besonders eindrucksvoll hat das der Aktivist und Autor Frantz Fanon in einem Buch beschrieben, das den markanten Titel *Black Skin, White Masks* trägt. Fanon zufolge haben das koloniale System und seine Grenzziehungen sogar neuen Hass zwischen Völkern befeuert, die vormals friedlich zusammenlebten. So kann der Völkermord der Hutu an den Tutsi in Ruanda als direkte psychologische Folge der Betonung von Anderssein und Wertigkeit gesehen werden, welche die europäischen Kolonisatoren nach Ruanda hineingetragen hatten. Frantz Fanon ging so weit, von einer grundsätzlichen Tendenz zur *Verweißung* – in seinen Worten *Lactification* – zu sprechen, die durch den Kolonialismus ausgelöst würde. Er beobachtete eine Sehnsucht nach Weißsein, durch welche die Unterdrückten sich in ihrer hoffnungslosen Lage nichts sehnlicher wünschten, als selbst zum Unterdrücker zu werden. Das kann mit Kindern verglichen werden, die einst von ihren Eltern geschlagen wurden und in der Konsequenz, was paradox erscheint, selbst zu schlagenden Eltern werden. Gewalt kann immer nur scheinbar ein Ausweg dafür sein, die Angst vor erfahrener Gewalt zu überwinden. Im Zirkel der Gewalt gibt es nach Fanon keinen Ausweg, doch zugleich betonte er auch, dass Schweigen und Harmonie ebenfalls dazu führen können, dass sich das Bestehende endlos fortsetzt, obwohl es insgeheim überwunden werden will.

Zurück im Lauf der Geschichte hat sich gezeigt, dass es zwar 1960 bereits zu einer Resolution der Vereinten Nationen kam, die offiziell zur weltweiten Dekolonisierung verpflichtete. Doch zu glauben, damit sei der kolonialen Unterdrückung ein

Ende gesetzt gewesen, erweist sich schon in der Betrachtung des Kongo als Märchen, wo sich 1961 der martialische Mord am ersten Präsidenten des unabhängigen Kongo, Patrice Lumumba,⁵ ereignete. Auch die Fortsetzung der Rassen-Apartheid in Südafrika bis ins Jahr 1994 unterstreicht eindrucksvoll, wie schwierig, träge und voller Wellenbewegungen Prozesse der kolonialen Entgiftung sind. Warum? Weil sie eben nicht nur in Institutionen und Gewaltakten verankert sind, sondern auch in den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskategorien der Menschen.

Im begrüßenswerten Wunsch nach einer vollständigen Befreiung vom Kolonialismus und seinen Folgen, wie sie vermutlich jede Initiative postkolonialer Bildungsarbeit inspiriert, müssen wir uns an erster Stelle immer die Frage stellen: Genügt uns bereits die »angenehme Erzählung«? Genügen uns schon Geschichten von Freiheit, die sich in bunten Farben über Filme, Slogans und Mythen einer offenen, diversen und rassistisfreien Gesellschaft legen? *We are the world, we are the children* – Geschichten, die vielleicht ein erster Schritt sein mögen, sich aber viel zu oft als Tröster von Schuld und Scham erweisen, um unser schlechtes Gewissen zu beruhigen und damit auch unseren Veränderungsdruck auflösen. Denn leben wir tatsächlich in einer dekolonisierten Welt? Und was hieße das überhaupt? Ein erster Schritt wäre es, hinzuschauen. Dorthin, wo es wehtut. Dorthin, wo Erzählungen allzu sehr schillern, verführerisch schön klingen und uns gut fühlen lassen. Denn wohltuende Erzählungen können uns am Ende nicht nur von negativen Gefühlen entlasten, sondern damit zugleich auch den notwendigen Willen zur Veränderung brechen.

Rassismus ist nicht zwangsläufig intendiert

»Geboren zu werden, ist wie gekidnappt zu werden. Und anschließend in die Sklaverei verkauft.« Dieser mit einer guten Portion Sarkasmus gespickte Satz stammt aus der Feder des amerikanischen Avantgarde-Künstlers Andy Warhol. Und er verweist auf etwas ganz Entscheidendes im Verhältnis zwischen uns und den familiären wie gesellschaftlichen Bedingungen, in die wir hinein-

⁵ Obwohl Lumumba aufgrund von Sabotage durch die belgischen Kolonisatoren Hilfe bei den Vereinten Nationen suchte, wurde ihm diese verwehrt. Unter dem Vorwand kommunistisch infiltriert zu sein, wurde Lumumba von einem Komplott aus Militärs und belgischen Wirtschaftsführern gefangen genommen und unter Mitwirken der CIA in einem brutalen Hinterhalt zu Tode gebracht. Um Spuren zu verwischen, verbrannte man seinen Leichnam, zerstückelte ihn und löste die sterblichen Überreste in Salzsäure auf.

geboren werden. Wir können sie uns nicht aussuchen. Als wären wir gekidnappt, lernen wir – um im Bild von Warhol zu bleiben – von klein auf die Sprache unserer »Entführer*innen« und blicken mit dieser Sprache auf die Welt, ganz egal, ob wir das wollen oder nicht. Unsere Sprache erleben wir dabei aber nicht als Werkzeug, sondern als einen elementaren Bestandteil unseres Selbst. Deshalb kann es uns auch Angst machen, wenn plötzlich an der Sprache gerüttelt wird, wenn die Sprache selbst zur Debatte steht. Es kann Verunsicherung auslösen, wenn Menschen zu gendern beginnen, wenn vom N-Wort, M-Wort oder Z-Wort⁶ die Rede ist und in Handreichungen zu korrektem Sprachgebrauch empfohlen wird, nicht mehr von *Farbigen* oder von »Dunkelhäutigen« zu sprechen, sondern von *Schwarzen*. Doch wenn ich einer Freundin von »farbigen Bekannten« erzähle, wenn ich einen Schwarzen an der Bushaltestelle auf Englisch anspreche oder wenn ich den nicht-weißen Taxifahrer freundlich danach frage, wo er denn *eigentlich* herkomme, so geht es in einer kritischen Betrachtung nicht darum, ob ich bei all dem rassistisch sein *will*, sondern wo ich rassistisch *bin*, ohne dies zu beabsichtigen. Es gibt zwar auch bewussten, also konkret intendierten Rassismus – und den gilt es natürlich auch zu bekämpfen. Beharrlicher aber, gerade weil er sich im Unbewussten versteckt, zeigt sich derjenige Rassismus, den wir weder *sehen* noch *wollen* und auch nicht *sehen wollen*. Vor diesem Rassismus ist keiner gefeit, ganz egal ob wir uns dem eher rassistusverdächtigen Rechtspopulismus verschreiben oder uns im vordergründig unverdächtigen Rahmen postkolonialer Bildungsarbeit bewegen. Zur Illustration möchte ich eine kleine Anekdote erzählen, die mir vor vielen Jahren mit meiner damaligen Vermieterin widerfuhr.

Ich hatte ein studentisches Apartment angemietet, das sich im Nachbarhaus der Vermieterin befand. Da ich für eine Auslandsreise mehrere Monate abwesend sein würde, wollte ich das Apartment zwischenvermieten und stellte ein Inserat im Netz ein. Relativ schnell meldete sich ein Bewerber und kam zur Besichtigung. Es war ein Elektroingenieur mit auffälliger Erscheinung. Groß, muskulös, mit Tattoos und Silberketten an Hals und Armen – und Schwarz. Die Wohnungsbesichtigung verlief bestens, wir wurden uns schnell einig und ich

kündigte an, mich nach der Zusage meiner Vermieterin bei ihm zurückzumelden. Die Vermieterin selbst, so hatte ich sie wahrgenommen, war eine sehr bürgerliche Frau mit sauberem Vorgarten, akkuraten Blumenbeeten und einer freundlichen und zugleich sehr korrekten Ausstrahlung. Wir liefen uns regelmäßig am Briefkasten über den Weg. Um Irritationen zu vermeiden, so dachte ich, wäre es klug, ihr das Erscheinungsbild des Mannes

»Wo hat der Rassismus eigentlich angefangen?«

zu schildern. Statt ihn als Elektroingenieur vorzustellen, kündigte ich also am nächsten Tag an, einen Zwischenmieter gefunden zu haben, der Schwarzer sei, durchtrainiert und tätowiert, aber Elektroingenieur und in absolut sicheren finanziellen Verhältnissen. Die Vermieterin erwiderte, sie werde sich nochmals mit ihrer Miteigentümerin abstimmen und sich dann zurückmelden. Einen Tag später bekam ich einen Anruf: »Also wir haben nochmal darüber nachgedacht, aber uns ist die Sache zu heiß. Tut mir leid.« Mit Verwunderung und Ärger legte ich auf, fand in den verbleibenden Tagen bis zur Reise auch keinen Ersatz mehr und musste dem Ingenieur absagen. »Was für eine rassistische Ausgrenzung«, dachte ich. Monate später – ich war inzwischen aus dem Ausland zurück – klingelte es an meiner Wohnungstür und die Vermieterin stand sichtlich aufgebracht da, um mir von aktuellen Vorkommnissen in der Straße zu berichten: »Haben Sie es mitbekommen, letzte Woche waren von allen Autos die Außenspiegel abgeschlagen. Gut, dass wir nicht an den Schwarzen vermietet haben, das war bestimmt *der!*«. Die finale Pointe allerdings sollte erst ein paar Monate später folgen, als dieselbe Frau mit Freunden nach Südafrika reiste und nach ihrer Rückkehr voller Begeisterung erzählte, wie sie auf einer Township-Tour durch die Blechhütten armer Menschen geführt worden war. »Düstere Geschichte«, so könnte man das Ganze abhaken. Aber wo hat der Rassismus eigentlich angefangen?

⁶ N-Wort, M-Wort und Z-Wort markieren die pejorativen Fremdzuschreibungen *Neger*, *Mohr* und *Zigeuner*, die aufgrund ihrer diskriminierenden Wirkung nicht weiter reproduziert werden sollen, zugleich durch die Nennung ihrer Anfangsbuchstaben aber markiert bleiben als empirisch existente, wenngleich zu überwindende Bestandteile unserer Sprache.

Über den Mut, Fehler zu machen

Wie bereits ausgeführt, ist das Giftige und Gefährliche am Rassismus die lange Tradition eines Denkens von Unterscheidung. Denn warum ist es überhaupt relevant, die Hautfarbe eines potenziellen Mieters zu nennen? Warum muss besonders betont werden, dass eine Schwarze Person in sicheren finanziellen Verhältnissen lebt? All meiner vorausseilenden Vorsicht in der Anekdote lagen unsichtbare Vorurteile zugrunde, die ich zwar nicht intendiert hatte, die aber stillschweigend mein Handeln prägten. Genau darum geht es in der Aufweichung und Loslösung von rassistischen Überbleibseln, dass wir nicht hängenbleiben in unserem Wunsch, nicht rassistisch sein zu *wollen*, sondern aufbrechen und hinschauen, wo uns Überkommenes anhaftet. Denn wollen wir ernsthaft verändern, so kommen wir am Handeln nicht vorbei. Auf den dänischen Philosophen Søren Kierkegaard geht der prägnante Satz zurück: »Das Leben kann nur rückwärts verstanden werden, leben müssen wir es aber vorwärts.« Antagonistische Frontstellungen zwischen Vorwürfen an eine

eine pejorative, d. h. abschätzige Fremdbezeichnung von Imperialisten gegenüber kolonisierten Schwarzen. Daher sollten wir das Wort heute genauso vermeiden wie Bezeichnungen, die allein die Hautfarbe markieren, wie zum Beispiel *Dunkelhäutige*, weil sonst immer wieder Differenz betont wird. Anders ist das mit den Begriffen *Afrodeutsche*, *Schwarze* oder *People of Colour*. Diese stellen allesamt Selbstbezeichnungen der Betroffenen dar. Schwarzsein gilt dabei nicht mehr allein als Merkmal der Hautfarbe, sondern als eine politische Kategorie, die Unterdrückung sichtbar macht und den Mut zur Emanzipation von ihr. Ähnliches gilt für N-Wort, M-Wort und Z-Wort, die allesamt Antwortversuche gegenüber einem dialektischen Problem darstellen: Einerseits wird versucht, das entmenschlichende Moment der abwertenden Sprache nicht weiter zu reproduzieren, andererseits sollen die Worte nicht ungenannt bleiben, solange sie in der Gesellschaft de facto kursieren. Es geht hier um den Appell, eine nach wie vor bestehende Unterdrückung offenzulegen und sie als Überbleibsel eines alten und zu überwindenden Wertigkeitsdenkens zu etikettieren.

»Kritisches Handeln setzt voraus, dass wir unser Handeln offen und angstfrei beobachten.«

»eklige weiße Mehrheitsgesellschaft von Bio-Kartoffeln« einerseits und der Ablehnung von »identitätspolitischer Sprachpolizei« am anderen Ende helfen uns nicht weiter. Denn kritisches Handeln setzt voraus, dass wir unser Handeln offen und angstfrei beobachten – und uns nicht schämen, wo wir Diskriminierung wiederfinden, sondern den Mut aufbringen, diese zu erkennen und uns *peu à peu* von ihr zu entflechten. Es ist dabei durchaus interessant, wie genau unsere Sprache sein kann. Denn wollen wir entwickeln und entdecken, müssen wir in erster Linie die Bereitschaft aufbringen uns zu »entwickeln« und verschlossene Strukturen zu »entdecken«, sozusagen den Deckel des Unsagbaren abzulegen und in die Suppe hineinzuschauen. Der Begriff »Farbige« beispielsweise war

Warum heißt es »Black Lives Matter« und nicht »All Lives Matter«?

Gleichheit zu befürworten ist ein wunderbarer Wunsch. Warum gilt es dann als reaktionär, die Parole *Black Lives Matter* abzulehnen und stattdessen die universelle Formulierung *All Lives Matter* zu propagieren? Die Antwort schließt an das Dilemma der Debatte um N-Wort, M-Wort usw. an. Was nützt uns das Aushängeschild einer freien Gesellschaft, hinter der alte Ungleichheiten insgeheim weiterwachsen? Problematisch zeigt sich das beispielsweise in der Sozialwissenschaft, wenn amerikanische Wissenschaftler*innen sich überlegen müssen, ob sie weiterhin eine dem Kolonialismus entsprungene Kategorie wie *Race* erheben wollen, mit der sie Ungleichheiten nach Hautfarbe erkennen. Denn wenn sie *Race* als Untersuchungsmerkmal streichen, können auch bestehende Ungleichheiten, die sich an der Hautfarbe festmachen, nicht mehr festgestellt werden. Solange nicht-weiße Mitglieder der Gesellschaft in unterschiedlichen Lebensbereichen systematische Benachteiligungen erfahren, braucht es also Kampagnen, die den besonderen Schutz Schwarzen Lebens, Schwarzer Schönheit und Schwarzer Sicherheit hervorheben. Daran schließt sich auch

die häufige Frage an, warum es keinen umgekehrten Rassismus geben kann. Natürlich können Weiße von Schwarzen Communities ausgeschlossen werden und solchermaßen Fremdenfeindlichkeit erfahren. Das entscheidende Kriterium für Ras-

»Wir müssen nennen, was ist, und nicht naiv daran festklammern, was sein oder gewesen sein soll.«

sismus ist aber, dass es eine klare Hierarchie von *Oben* und *Unten* gibt, die immer Weiße *oben* und Schwarze *unten* verortet hat. Ein Weißer, der von Schwarzen ausgeschlossen wird, ist implizit noch immer das zu begehrende, beneidete, privilegierte Subjekt, während Schwarze, die von Weißen ausgeschlossen werden, nicht nur Menschenfeindlichkeit erfahren, sondern auch eine rassistische Verortung im *Unten* einer herabgewürdigten und an phänotypischen wie ethnischen Merkmalen stigmatisierten Gruppe. Dem südafrikanischen Theologen und Aktivistin Desmond Tutu wird der bildhafte Satz zugeschrieben: »Wer angesichts ungerechter Zustände neutral bleibt, steht längst auf der Seite der Unterdrückten. Hat ein Elefant seinen Fuß auf dem Schwanz einer Maus stehen, und Du sagst, Du seiest ein neutraler Beobachter, wird die Maus Deine Neutralität nicht schätzen!« Slogans wie *Black Is Beautiful* vermitteln daher eine notwendige und wichtige Botschaft. Sie betonen, dass Schwarze über Jahrhunderte hinweg als hässlich und mangelhaft gegenüber Idealen weißer Schönheit gesehen wurden. Dass solche Tendenzen auch heute noch wirken, ist beispielsweise an der weiten Verbreitung von Glatthaar-Perücken für weiblich gelesene Personen zu erkennen oder an Verboten typischer Schwarzer Hairstyles (wie längerer Dreadlocks bei männlich gelesenen Personen) an Schulen in den USA. Auch die Popularität von Whitening Cremes in vielen Schwarzen Communities macht die Dominanz des weißen Schönheitsideals deutlich. Wir sehen also: Die Wurzeln der Gleichheit liegen nicht in Slogans

der *Gleichheit*, sondern auf dem Weg einer gedul-digen Entdeckung, Markierung und Beseitigung bestehender *Ungleichheiten*. Dafür müssen wir nennen, was *ist*, und nicht naiv daran festklammern, was sein oder gewesen sein *soll*.

»Die fühlen sich ja gar nicht diskriminiert«

Im Jahr 2021 zog eine Fernsehdebatte im WDR große Aufmerksamkeit auf sich, als sich in der Talkshow *Letzte Instanz* eine Gruppe von weißen Prominenten, darunter Ex-Moderator Thomas Gottschalk und die Schauspielerin Janine Kunze zum Thema Rassismus äußerten. Sinnbildlich für eine weit verbreitete Haltung, die sich fernab der Frage bewegt, wer denn eigentlich das Wort ergreifen sollte, wenn es um Diskriminierungserfahrungen und strukturelle Probleme im Zusammenhang mit Rassismus geht, äußerte beispielsweise Thomas Gottschalk wie selbstverständlich:

»Ich habe das ja selbst erlebt mit dem Shitstorm in meiner grundtiefen Verehrung für Jimi Hendrix. Ich habe mir eine schwarze Perücke aufgesetzt und mich schwarz geschminkt. Ich habe auf einer Party mit weißen Bänkern dann zum ersten Mal gemerkt, wie sich ein Schwarzer wirklich fühlt.«

Nicht nur unterstreicht die ironische Verwendung des Blackfacings Normalerwartungen einer Gesellschaft, die mit der Kategorie *Schwarzsein* im Zusammenhang mit Thomas Gottschalk nicht nur Irritation, sondern gar Belustigung empfindet. Auch entlarvt die Aussage des Moderators eine typische Täter-Opfer-Umkehr, die ihre Legitimation daraus zieht, dass seinem guten Willen – nämlich der Verehrung von Jimi Hendrix – böswilliger Rassismus unterstellt worden sei, während sich Gottschalk ja sogar der Zumutung ausgesetzt habe, eine eigene Ausgrenzungserfahrung zu machen. Ähnlich äußert er weiter:

»Wir wussten [als Kinder], dass wir uns nicht lustig zu machen haben über andere Menschen [...], egal ob ich einen Schwarzen Menschen einen M nenne, das hat nichts damit zu tun, dass ich auch nur ansatzweise den Respekt gegenüber ihm verliere.«

18 Gesprochen wird hier ohne jedes Bewusstsein dafür, dass die Verwendung von Sprache Wirkungen hat, die sich der eigenen Absicht entziehen können. Gesprochen wird vor allem offensiv und im Anspruch darauf, etwas zu sagen zu haben. Das wird besonders deutlich, wenn wir auf einen Kommentar von Janine Kunze blicken, die mit unverblümt jovialer Betonung ergänzt:

»Wenn den Menschen was nicht passt, gut, wir können ja Dinge ändern. Aber ich hab' den Eindruck, da sitzen oft zwei, drei Leute, die haben nix besseres zu tun, die fühlen sich gar nicht diskriminiert und reden dann so 'nen Quatsch. Ich find's nervig.«⁷

Deutlicher könnte kaum werden, wie sich in den Situationsdeutungen aktueller politischer oder gewollt politischer Debatten noch immer ein System von *Oben* und *Unten* versteckt, das eine lange Tradition bis zurück in die rassistischen Denkmuster des Kolonialismus erkennen lässt. »Wir können ja Dinge ändern«, heißt: Eine Gruppe von Nichtbetroffenen steht bildlich gesprochen am Billardtisch und kann die Kugeln der Klagen auch *anders* stoßen, wenn dies gewünscht ist. Ein quasi objektiver Blick bleibt bei Janine Kunze als Nichtbetroffener, die sich festzustellen zutraut, dass sich *die Kugeln*, also die Betroffenen, ja gar nicht ernsthaft diskriminiert fühlen. Wenn wir im Bild bleiben, sind in Wirklichkeit aber *alle* Gesellschaftsmitglieder, ob betroffen oder nicht betroffen, rollende Kugeln auf dem Tisch – und diesen Tisch hat sich keiner freiwillig ausgesucht. Die Regeln des Spiels wurden vorgegeben, wobei manche Kugeln verletzlicher positioniert sind als andere. Es kann sogar vorkommen, dass von Diskriminierten *selbst* geäußert wird, sie hätten gar kein Problem als M, N oder Z bezeichnet zu werden. Daraus jedoch abzuleiten, dass die in die Sprache gelegten Abwertungen keine strukturelle Wirkung hätten, ja, dass sie nicht auf unsichtbare Weise Scham oder Wertlosigkeit vermittelten, wäre fatal. Denn Rassismus färbt auch das Denken derer, die in seinem Fadenkreuz stehen.

In diesem Kontext erinnere ich mich an die eindrucksvolle Erzählung von Isaac, einem Arzt aus London mit malaysischen Wurzeln. Seine Familie hatte einen südindischen Ursprung und war schon Anfang des 20. Jahrhunderts kollektiv nach Malaysia versetzt worden. Solche Umsiedlungen galten als typisch für die kolonialen Strategien Großbritanniens, suchte man damit die Gefahr von Zusammenschlüssen und Rebellionen zu minimieren. Isaac war in den 1980er Jahren in Malaysia aufgewachsen und erzählte mir, wie es für ihn völlig normal gewesen war, in seiner Jugend Whitening-Creme aufzutragen und sich eher an chinesische Freunde zu halten. Diese galten als »weißer« und damit als privilegierter, während Freundschaften zu Menschen, die seiner eigenen Erscheinung ähnlich waren, als ungünstig bewertet wurden. Erst viel später, als Isaac zum Studium nach London ging, wurde ihm bewusst, dass er Menschen seiner eigenen Hautfarbe über Jahre hinweg gemieden hatte und erschrak vor seinem eigenen Rassismus. Umgeben von europäisch sozialisierten Studierenden, die angesichts höherer gesellschaftlicher Freiheitsgrade Unterscheidungen nach Hautfarbe bereits kritisch reflektiert hatten, kam Isaac auf die Spur des tiefschürfenden Rassismus, den er während seiner eigenen Kindheit verinnerlicht hatte – und das paradoxerweise in genau *dem* Land, das den historischen Ausgangspunkt für die Unterdrückungsgeschichte seiner Familie und seines Heimatlandes gebildet hatte: Großbritannien. Solche Widersprüche müssen wir verstehen lernen, wenn wir der Komplexität von Rassismus näherkommen wollen.

Gerade im Hinblick auf mediale Debatten zeigt sich außerdem: Sogar bei Themen wie Rassismus sind Schwarze nachweislich erheblich unterrepräsentiert und wer stattdessen spricht, sind überproportional viele Weiße und Männer. *Was* gesprochen wird und folglich auch Verbreitung findet, hat aber eine unmittelbare Wirkung auf das, was als *normal* gilt. Deshalb ist es besonders in politischer Bildungsarbeit von eminenter Bedeutung, einen kritischen Blick auf Medien zu entwickeln – etwas, auf das wir später (in Kapitel 5) nochmals ausführlich blicken werden.

⁷ Zitate aus der im WDR am 30.11.2020 erstmals ausgestrahlten TV-Sendung *Die letzte Instanz*

Wie erreiche ich Menschen in der Bildungsarbeit?

Im Rückblick auf dieses Kapitel stellt sich abschließend die Frage, welche Perspektive eine Bildungsarbeit verfolgen kann, die sich von linearen Wissensvermittlungen und vielfach als normal gesetzten Antworten abgrenzen möchte. Fest steht: Eine rein kognitive Bearbeitung von Themen ist von vorneherein dysfunktional.⁸ Beziehung und Emotion können als Kern von Lernprozessen betrachtet werden. Aus einem sozialpsychologischen Blickwinkel kann einfach gezeigt werden, dass wer sich entmündigt fühlt, eher mit Trotz und Ablehnung reagiert als mit tatsächlicher Veränderung. Die Großmutter harsch für die Verwendung des N-Wortes zu kritisieren, wird genauso ins Gegenteil führen, wie es normalisierend wirken kann, wenn es unkommentiert bleibt. Auf Augenhöhe zu lernen, hieße in erster Linie, erst einmal jede Person so anzunehmen, wie sie ist, mit *ihrer* Sprache, mit *ihren* Wahrnehmungen, mit *ihren* Gefühlen und Äußerungen. Und dann gemeinsam zurückzutreten und zu fragen: Wie könnte es anders sein? Wo liegen Grenzen und Probleme? Zu verstehen heißt nicht, Verständnis für alles zu haben. Doch statt der Vorstellung eines Billardtisches, wo ein*e Expert*in die Kugeln der Nicht-Expert*innen in einer vorher festgelegten Reihenfolge stößt, brauchen wir eher ein Bild von mehreren Kugeln, die sich nur dann dynamisch bewegen und entwickeln, wenn sie selbständig zu rollen vermögen. Denn nur so können sie sich wirklich berühren und in wechselseitigem Verstehen auch Regeln verändern. Vieles, was wir für gesetzt und nicht weiter befragbar halten, muss hinterfragt werden. Warum sprechen wir von *westlichen Werten*? Ist

»Wir brauchen den Mut, gemeinsam in die Stille zu horchen und zu hören, was wahr ist.«

es nicht kontraproduktiv und letztlich auch falsch, universellen Wertmaßstäben – wie der Menschenwürde und Freiheitsrechten – die Konnotation einer exklusiven und regional spezifischen Herkunft zu geben? Wie viel Neokolonialismus steckt in solchen Formulierungen? Wo setzen sich Asymmetrien fort, die gar nicht intendiert sind? Warum kann *Entwicklungshilfe* überkommene Machtstrukturen befeuern? Fühlen wir uns selbst *rassistisch*? Solche Fragen können in der konkreten Bildungsarbeit wertvolle Mittel sein, um an das strukturbrechende und damit verändernde Potenzial zu gelangen, das Irritationen innewohnt. Denn jeder von uns trägt einen Funken Welt und Wahrheit in sich. Statt Beiträge, Sorgen oder Gefühle als deplatziert zu entwerten, sollten wir sie alle aufnehmen – und gemeinsam beleuchten. Wenn Wahrheitssuche vor allem eines *nicht* braucht, dann ist es Selbstgewissheit. Oder, um es frei nach einer klug gewählten Formulierung von Karl Jaspers zu sagen: »Wir brauchen den Mut, gemeinsam in die Stille zu horchen und zu hören, was wahr ist«.

⁸ Eine vertiefende Behandlung der Bedeutung von Emotion in der Bildungsarbeit findet im Gespräch mit Fernando Andia Cochachi (Kapitel 4) statt, weitere und konkretere Informationen zur Bildungsarbeit im Kapitel 6.

Im Gespräch mit Sun Hee Martischius

Interview: Malte von Maltzahn

Sun Hee Martischius ist Künstlerin, Wissensvermittlerin und Aktivistin aus Neustadt an der Weinstraße, sie beschäftigt sich ihr Leben lang in unterschiedlichen Kontexten mit den Themen Macht und Diskriminierung. Sie arbeitet an der Schnittstelle Kunst und politische Bildung mit intersektionalem Blick auf Rassismus, Sexismus und Adulismus.

Liebe Sun Hee, zum Einstieg ganz provokant gefragt: Wo kommst Du eigentlich her und was ist vielleicht problematisch an dieser Frage?

Wo komme ich »eigentlich« her, Du sagst es schon, dieses »eigentlich«, das heißt, dass wenn ich sage »Aus Rheinland-Pfalz«, dass das wahrscheinlich nicht ausreichen wird, was uns den Kern des Problems zeigt. Denn wenn mich jemand fragt »Wo kommst Du her?«, dann kann ich ja antworten: »Ich komme gerade vom Schwimmbad oder von zu Hause«, aber darum geht es eben nicht. Sondern es geht immer um die Neugierde »Wo kommst Du »wirklich« her, wo kommen Deine Eltern her, was ist Deine Herkunft, wo hast Du Dein Aussehen her?«. Das kann aber für manche Menschen sehr schmerzvoll sein, denn wir wissen einfach nicht, was sie an Geschichten mitbringen, sei es der Verlust von Angehörigen, seien es der Verlust von Freunden oder andere Traumata. Ganz oft hat es auch keinen angemessenen Kontext, in dem diese Frage aufkommt, keinen Kontext, wo man sich schon vertraut ist, und eine gemeinsame Basis hat, sondern das passiert so im Vorbeigehen, beim Bäcker oder Zeitungkaufen. Die Außenwahrnehmung ist »Oh, da ist eine Person, die sieht nicht so aus, wie ich das erwarte oder spricht nicht so, wie ich das kenne«. Man passt offensichtlich nicht in die Vorstellung des Gegenübers und wird deshalb zum Objekt, zur Projektionsfläche, um Neugierde zu befriedigen.

Also wenn ich Dich richtig verstehe, geht es nicht nur darum, auf das äußere Erscheinungsbild reduziert zu werden, sondern auch um eine willkürliche Überschreitung von Intimitätsgrenzen. Denn wir würden beim Bäcker ja auch nicht auf die Idee kommen, einen Menschen, der sich in vulgärer Sprache äußert und vielleicht die Bildzeitung kauft, danach zu fragen, ob er aus einer Arbeiterfamilie stammt. Wäre das ein Stück weit vergleichbar?

Der Vergleich bringt nochmal was Anderes mit, aber ja, innere Vorstellungen auf Menschen zu projizieren und sie auf diese Bilder zu reduzieren, das ist schon vergleichbar. Übrigens gelangen wir da immer auch

zur Frage: Wer nimmt sich heraus, jemand anderen auszufragen, und das noch dazu in sehr persönlichen Bereichen?

Es handelt sich also auch um ein Machtgefälle. Mir fallen gerade Menschen ein, die ins Taxi steigen und den Fahrer wegen seines gebrochenen Deutschs danach fragen, wo er herkommt. Da besteht ja auch eine Machtposition, die oft unbewusst bleibt und teilweise sogar mit Empörung zurückgewiesen wird, nach dem Motto »Warum soll ich das denn nicht fragen dürfen, das liegt doch auf der Hand«...

*Das Machtgefälle ist auf jeden Fall sehr wichtig mitzudenken, also: »Wer« fragt »wen«? Beim Beispiel des Taxifahrers müssen wir uns in erster Linie fragen: Warum werden bestimmte Sprachen gesellschaftlich anerkannt und andere nicht? Es spielt natürlich auch eine Rolle, ob jemand aus der ersten Generation von Einwanderer*innen kommt oder aus der zweiten. Wenn Du eine eigene Migrationserfahrung gemacht hast, bist Du in einer anderen Situation und hast oftmals auch eine andere Wahrnehmung auf solche Fragen. Von erster Generation kenne ich es durchaus, dass es Leute auch freut, wenn nach der Herkunft gefragt wird, weil sie in ihrem Herkunftsland sozialisiert sind und sich mit ihm noch identifizieren. Für die zweite Generation und Folgegenerationen erlebe ich dagegen, dass es schmerzhafter ist. Die zweite Generation ist ja hier geboren, ist hier sozialisiert, hat vielleicht auch nicht mehr viele Verbindungen zum Herkunftsland der Eltern oder der Vorfahren. Deshalb erzeugt die Frage da schnell etwas Trennendes zwischen »uns« und »den anderen«.*



„Sie sprechen aber gut
unsere Sprache“

* beim Einkaufen

Fotografien von Sun Hee Martischius mit Selbstporträts aus der Reihe »Mein Leben – Dein Rassismus«,
© Sara Sun Hee Martischius

Es geht also auch um Heimat und Verwurzelung. Ich erinnere mich an ein Public-Viewing in meinem Heimatort in Süddeutschland, wo der Besitzer eines italienischen Restaurants als Einwanderer erster Generation während der Fußball-Europameisterschaft sagte: »Klar bin ich auch für die Deutschen, aber wenn Deutschland gegen Italien spielt, schlägt mein Herz natürlich für Italien, da komme ich nun mal her!« Wenn ich mir aber vorstelle, dass man jemanden wie Dich nach seiner *eigentlichen* Heimat fragt, wo Du ja in Deutschland aufgewachsen bist, in der Pfalz, dann stellt das ja auch indirekt diese Heimat infrage und könnte vielleicht das Gefühl auslösen »Habe ich denn überhaupt eine Heimat?«. Kannst Du Dich an Situationen solcher Infragestellung erinnern?

Durch meine Adoptionsgeschichte bin ich da in einer speziellen Situation. Das Thema Heimat ist natürlich schmerzhaft belegt. Ich hatte nie wirklich eine Verbindung zu Südkorea. Und wenn dann in drei Sätzen beim ersten Gespräch die Frage nach meiner »eigentlichen« Heimat kommt, das macht was mit einem. Du denkst ja auch nicht die ganze

Zeit darüber nach, anders auszusehen. Aber weil Du anders aussiehst, wirst Du immer wieder in die Situation gezogen, für die Neugierde anderer herzuhalten. Man nennt das auch »Mikroaggressionen«, die ständig eine Retraumatisierung bewirken, wenn Dir zwischen den Zeilen vermittelt wird »Nee, Du gehörst nicht dazu! So wie Du aussiehst, kannst Du nicht dazu gehören.« Wenn Leute zum Beispiel unsicher sind, wie sie mit mir sprechen sollen und sich fragen »Kann die überhaupt deutsch, wie spreche ich die jetzt an?«, kommt es öfter vor, dass sie nicht »mich« ansprechen, sondern in meinem Dabeisein andere »auf mich« ansprechen. Das erzeugt natürlich noch mehr das Gefühl, nicht ernstgenommen und übergangen oder unsichtbar zu werden.

Wie kann ich mir das konkret vorstellen?

„Aber wo kommen Sie denn **wirklich** her?“



* Gast im Restaurant

Bei der Ausbildung war es zum Beispiel so, dass ich an der Theke stand und Leute reinkamen, die mich von oben bis unten gemustert haben und vermieden haben, etwas zu mir zu sagen. Andere Kolleg*innen wurden dann teilweise ausgefragt über mich, über meine vermeintliche Herkunft und so weiter. Die Worte, die dabei gefallen sind, möchte ich jetzt nicht wiederholen. Leute versuchen krampfhaft, mich irgendwo zu verorten, damit ich für sie in eine Schublade passe. Und da sollten wir uns als Gesellschaft nicht nur die Frage stellen: »Was bringt das?«, sondern wie wir da einen anderen Umgang finden. Der Unterschied wird zum Beispiel in

meiner Beziehung zu meinem Partner deutlich, denn da bin »ich« diejenige die in der Pfalz sozialisiert ist, die den örtlichen Dialekt spricht, und »er« ist derjenige, der aus einem anderen Bundesland zugezogen ist und durch sein Hochdeutsch auffällt. Trotzdem bin immer »ich« diejenige, die als fremd und nicht dazugehörig angesehen wird. Wenn ich zum Beispiel aufs Amt gehe, um einen Reisepass zu beantragen, erlebe ich, wie die Beamtin plötzlich zögerlich, überdeutlich, laut und in einfachster Sprache zu mir spricht und ich sofort den Eindruck gewinne, mich beweisen zu müssen. Dann packe ich bewusst mein breitestes Pfälzisch aus, um zu signalisieren, dass ich dazugehöre: SIE MÜSSEN NICHT IN EINFACHEN LAUTEN SÄTZEN ZU MIR SPRECHEN. Man kann sich vorstellen, dass es unglaublich viel Energie kostet, immer wieder in solche Situationen zu kommen. Dabei habe ich sogar noch das Glück und Privileg, den Dialekt zu sprechen. Ich »kann« auf die Sprache des Gegenübers zurückgreifen. Viele andere können das nicht, wie belastend werden solche Situationen dann sein?

Hast Du das Gefühl, dass es da auch um Schuld geht?

Schuld kommt erst zu einem späteren Zeitpunkt ins Spiel, wenn Leute in eine Abwehrhaltung gehen. Zum Beispiel, wenn ich sage »Das war

gerade rassistisch, das hat mich verletzt«, dann werden Schuldmechanismen angestoßen, weil wir gelernt haben »Rassismus ist gleich böse« und »böse« wollen wir ja nicht sein. Wenn man rassistische Äußerungen benennt, ist dann schnell die Wahrnehmung bei der anderen Person: »Ich bin ein schlechter Mensch«, was natürlich zu Schuld, Scham und Abwehrmechanismen führt. In der Konsequenz wehren Leute sich dann dagegen, weil ja niemand rassistisch sein will. Ich bringe da immer gerne ein Bild: Wenn Dir jemand auf den Fuß tritt, ganz egal ob es Absicht war oder nicht, tut das weh. Klar ist der Kontext ein anderer, ob jemand Dir absichtlich weh tut oder aus Versehen, aber der Schmerz bei der betroffenen Person ist der gleiche.

Sich dann zu entschuldigen, sollte sozusagen keine Legitimation dafür sein, weiterhin auf Füße zu treten. Geht es also auch darum, anders gehen zu lernen? Denn das könnte ja auch zu Verunsicherung führen, weil wir gelernt haben, auf eine ganz bestimmte Weise zu gehen, um in Deinem Bild zu bleiben...

Die Forderung ist nicht: »Du darfst nirgends mehr laufen!«. Menschen sollen nicht stehenbleiben, sie sollen nur ein bisschen achtsamer dafür werden, wo sie hintreten. Es soll keinesfalls um Sprechverbote gehen, denn oft hört man ja Aussagen wie »Man darf ja bald gar nix mehr sagen!«. Das ist es aber nicht. Es geht eher um die Idee, achtsamer gegenüber dem Umfeld zu sein, d. h. sensibler zu werden, »wem« ich da begegne und »was« das Gegenüber möglicherweise für eine Geschichte in sich trägt. Es ist ja auch für mich selbst wertvoll, nicht über andere drüber zu trampeln.

Wenn ich Dich richtig verstehe, sollten wir also die Bereitschaft entwickeln, uns selbst gegenüber einen Beobachtungsstandpunkt einzunehmen und die Frage stellen: Wie spreche ich denn überhaupt? Wie gehe ich? Will ich überhaupt so sprechen, wie ich spreche? Denn es kann ja gut sein, dass ich noch nie aktiv darüber nachgedacht habe, warum ich bestimmte Worte verwende, warum ich bestimmte Fragen stelle, sondern ich tu das einfach aus Gewohnheit heraus...

Genau, wir haben ja bisher eher auf der individuellen Ebene gesprochen. Wenn wir aber auch ein Verständnis für die strukturelle Ebene entwickeln wollen, müssen wir uns bewusst machen: Das ist ein System von Wahrnehmungen und Erwartungen, die über Jahrhunderte hinweg von der Gesellschaft weitergetragen und aufrechterhalten wurden. Aus privilegierter Situation ist man ja auch nicht gezwungen, darüber nachzudenken. Es war ja immer nur ein Sprichwort, ein Witz, und so weiter. Und dass wir die Hintergründe dieser Sprüche und Witze nicht erfahren haben, ist auch eine Folge von Rassismus und bestimmten Unterdrückungsmechanismen. Wissen wurde uns eben nicht breit gefächert zur Verfügung gestellt. Bestimmte Perspektiven wurden uns systematisch vorenthalten. Daher könnten wir aus meiner Sicht auch ein ganz anderes, ein »positives« Verhältnis zur Neugierde entwickeln: Was gibt

es denn »noch«? Welche anderen Sichtweisen sind in der Gesellschaft? Es ist doch auch super interessant zu erfahren, wie vielfältig unsere Gesellschaft ist. Und ist es da nicht bereichernd, »mehr« Menschen anzuhören, »mehr« Blickwinkel kennenzulernen, den eigenen Horizont zu erweitern? Anstatt einer bestaunenden, exotisierenden Neugierde könnten wir doch auch ein liebevolles Interesse entwickeln, das nicht trennt, sondern die Begeisterung mit sich bringt, voneinander zu lernen.

Cornelia Funke, die Kinderbuchautorin, hat mal formuliert, sie freue sich mit Blick auf ihr weiteres Leben besonders darauf, noch »mit möglichst vielen Augen« auf die Welt blicken zu lernen, das fand ich sehr schön. Wir kommen sozusagen nie ans Ziel. Geht es also mit Bezug auf Rassismus vor allem darum, offen für Begegnung und Beobachtung zu werden? Denn Überwindung ist ja eher unwahrscheinlich und kann daher kaum das Ziel sein, oder?

Überwindung wäre natürlich toll, aber das werden wir, wenn wir realistisch sind, in absehbarer Zeit nicht schaffen, und schon gar nicht mit der Vorstellung »Wir machen ›einen‹ Workshop, wir denken ›einmal‹ drüber nach«. Das ist ein lebenslanger Prozess, an dem man dranbleiben muss. Wer für »eine« Diskriminierungsform sensibel ist, dem gelingt auch nicht zwangsläufig der Transfer, für andere Diskriminierungsformen sensibel zu sein, beispielsweise für Sexismus oder Klassismus. Gleichzeitig – und das ist auch ganz wichtig – heißt es nicht, dass wer von Rassismus betroffen ist, selbst »nicht« rassistisch ist. Gerade durch die Sozialisierung muss jeder von uns immer wieder sich selbst hinterfragen. Warum äußere ich mich gerade so? Welche Struktur liegt vielleicht dahinter, wo kommt das her? Das Individuelle und das Strukturelle sind ja miteinander in Verbindung. Klar können wir jetzt nicht einfach die Gesetze und die Weltordnung ändern, aber ich glaube schon, der Blick auf das Ganze hilft, individuelle Verhaltensweisen zu verstehen und auch loszulösen von der Vorstellung »Das ist allein meine persönliche Schuld«. Wir müssen Rassismus erst einmal erkennen, wir müssen zuerst einen Schlüssel bekommen, um Rassismus zu dekodieren. »Verlernen« von rassistischer Sprache, »Verlernen« von rassistischem Denken setzt voraus, dass wir ihn erkennen und benennen können. Denn Benennen kann ja durchaus heikel sein. Wenn man zu einem anderen sagt »Das war gerade rassistisch, was Du gesagt hast«, erfordert das sehr viel Mut. Denn so etwas zu jemandem zu sagen, ist ja nicht leicht. Aber dann vielleicht zu hören »Oh, klar, da habe ich gerade einen Fehler gemacht, danke, dass Du mich darauf hingewiesen hast, was kann ich denn stattdessen sagen oder tun?«, das kann ja auch was Befreiendes haben. Da geht es auch um unsere Fehlerkultur. Kann ich es annehmen, dass ich gerade das Feedback bekommen habe, dass eine Äußerung von mir nicht in Ordnung war? Und können wir uns jetzt gemeinsam fragen, was für Möglichkeiten es gibt, »anders« zu handeln, »anders« zu sprechen, »anders« zu denken? Dieser ganze Prozess, vom Erkennen über die Benennung bis hin zu alternativen Wegen des Umgangs, darum geht es, um dann Stück für Stück etwas anderes draus zu machen. Hoffentlich.

Könnte man also sagen: Der Rassismus, den Du selbst erlebt hast, hat Dich auch zu dem geführt, der in Dir selbst ist?

Ja natürlich! Das ist mir zum Beispiel aufgefallen, als meine Kinder geboren wurden. Da hatte ich plötzlich das Gefühl: »Okay, ist ja vielleicht gut, wenn sie mir gar nicht so ähnlich sehen, weil sie dann auch nicht so viel Rassismus erleben wie ich, hoffentlich«. Was man selbst durch Erfahrung verinnerlicht hat, daraus antizipiert man ja schon, was ein bestimmtes Aussehen, ein bestimmter Name, eine bestimmte Herkunft an gesellschaftlichen Reaktionen mit sich bringen werden.

Das klingt schmerzlich und tut mir leid zu hören. Ich glaube, dass Geschichten uns oft mehr berühren als abstrakte Begriffe. Trotzdem ist es ja gerade im antirassistischen Diskurs so, dass immer wieder eine ganze Reihe an Begriffen fällt. Wir hatten es ja schon von *Mikroaggressionen* oder *Othering*. Und wir könnten das ohne Mühe erweitern um *N-Wort*, *M-Wort*, *I-Wort*, bis hin zu *Critical Whiteness*, *Allyship* und *Red Flags*. Wie denkst Du über solche Begriffe, haben sie einen Wert in der Bildungsarbeit und wie können wir berücksichtigen, dass sie auch Menschen ausschließen, die keinen Bezug zu den Begriffen haben und sie nicht verstehen?

Die Begriffe, die Du aufgezählt hast, sind sehr stark dem englischsprachigen Kontext entlehnt, weil die Diskurse dort häufig schon weiter als bei uns in Deutschland sind. Ich finde schon, dass Begriffe wichtig sind, um eine konkrete Sprache zu haben für bestimmte Erfahrungen. Wenn ich mit jüngeren Menschen zusammenarbeite, finde ich es wirklich beeindruckend, was sie oft an Sprache zur Verfügung haben, um Diskriminierungserfahrungen sichtbar zu machen und differenziert benennen zu können. Vergleiche ich das mit meiner eigenen Jugend, wäre ich um solche Werkzeuge sehr dankbar gewesen. Gleichzeitig sehe ich natürlich die hohe Hürde, die akademische Sprache und englische Begriffe mit sich bringen, was ja leicht Abwehr erzeugen kann und Klassenaspekte in den Vordergrund stellt. Deshalb versuche ich in meiner Bildungsarbeit an erster Stelle, Brücken zu bauen und Leute da abzuholen, wo sie stehen, und nicht mit Fachsprache zu verschrecken. Man kann dann ja trotzdem langsam Fachbegriffe einführen, um gemeinsam zu verstehen, was die meinen und wie man sie verwenden kann, um die eigenen Lebensrealitäten besser zu erklären. Das Ziel ist ja am Ende, gemeinsame Lernräume zu schaffen, mutige Lernräume, wo Unsicherheiten laut werden können und wir trotzdem respektvoll bleiben.



Das klingt einfacher, als es vermutlich ist.

Ja, das ist nicht einfach. Wir alle sind der Tendenz nach viel im Kopf. Und wenn wir dann zum Beispiel über Privilegien sprechen, wird schnell Schuld und Scham damit angestoßen. »Soll ich mich jetzt für meine Privilegien schlecht fühlen, da kann ich doch auch nix dafür?«, heißt es dann. Nein, denn Privilegien sind ja etwas Tolles. Jeder, der Privilegien hat, kann froh darum sein. Aber noch schöner als Privilegien zu haben ist doch, mit den Privilegien etwas bewegen zu können. Macht zu haben, bringt ja auch die Chance, für alle etwas ein bisschen besser zu machen. Diese Verantwortung, sich die Frage zu stellen: »In welcher Welt will ich eigentlich leben und was kann ich für diese Welt tun?«, ist sozusagen die positive Kehrseite der Macht.

Du arbeitest ja nicht nur als Mediatorin und politische Bildnerin, sondern auch als Künstlerin. Und Kunst hat ja die besondere Kraft, mehr zu erfassen, als wir sprachlich ausdrücken können. Kunst kann Menschen auf einer anderen Ebene berühren. Wie kam es dazu, dass Du Dir Kunst als Kanal gesucht hast, um Dich mit dem Thema Rassismus zu beschäftigen?

Ich habe mich schon früh für Fotografie interessiert und dann den klassischen Weg gemacht mit einer Ausbildung zur Fotografin. Aber relativ schnell habe ich auch gemerkt, dass das Feld von Hochzeitsbildern und Familienporträts nichts für mich ist. Mich reizt viel stärker der Gedanke von Reportagen, wo es darum geht, Wirklichkeit abzubilden, in ihren vielen Facetten. Dazu muss man auch zeigen, wo nicht gerne hingeschaut wird. Interessant finde ich überhaupt die Frage, wie Bilder kreiert werden, wie so etwas wie Schönheit konstruiert wird und wie damit auch bestimmte Sehgewohnheiten entstehen. Zum Beispiel haben wir stillschweigend gelernt, dass helle Haut und glatte Haare vermeintlich attraktiver sind als dunkle Haut und lockige Haare. Bilder führen uns also schnell zum Thema Rassismus. Denn im Alltag sind wir ja permanent mit Bildern konfrontiert, ob in bewegter oder nicht bewegter Form. Und diese Bilder prägen sich uns ein. Fotografie und Kunst sind für mich daher Werkzeuge geworden, um zu irritieren und damit auch Fragen zu stellen: Was ist sichtbar? Was nehmen wir wahr? Was wird uns gezeigt und damit repräsentiert? Wie kann ich marginalisierte Perspektiven verstärken, um nicht »über« Betroffene zu berichten, sondern die Menschen, die ich fotografiere, für sich selbst sprechen zu lassen, durch die Bilder und Geschichten, die ihnen selbst wichtig sind.

Du sagst, Du möchtest durch Deine Fotografien Irritation schaffen. Man könnte vielleicht sagen, Du möchtest verdeckte Erwartungshaltungen offenlegen. Dein Beispiel war vorhin ja auch, dass wir ganz bestimmte Vorstellungen darüber haben, welche Sprachen wir ästhetisch oder legitim finden und welche für uns eher mit Ressentiments verknüpft sind. Welche Reaktionen bekommst Du von Menschen, wenn sie Deine Bilder sehen – und vielleicht irritiert sind?

Das kommt sehr darauf an, ob die Bilder aus betroffener Sicht oder nicht betroffener Sicht angesehen und bewertet werden. Bewertung ist ein großes Stichwort. Ich denke da gerade an meine Fotoausstellung »Mein Leben – Dein Rassismus«, wo es um Rassismuserfahrungen im Alltag geht. Das irritiert manchmal schon Leute, wenn sie erstmal ganz nette Bilder sehen und einen Spruch dazu, dem sie womöglich

selbst schon begegnet sind. Manche erkennen sich darin wieder und haben solche Sätze zu hören bekommen. Dann ist da oft eine große Dankbarkeit, dass ich diesen Empfindungen eine Sprache gebe. Manche erkennen sich aber auch wieder, weil sie solche Sätze »gesagt« haben. Und besonders dann spielt es eine große Rolle, ob die Bereitschaft da ist, wirklich in den Diskurs einzusteigen, weil es mit Scham besetzt ist, plötzlich mit den eigenen Vorurteilen konfrontiert zu werden. Ein besonders tolles Feedback habe ich mal von einer Person bekommen, die mit ihrer Mutter in der Bäckerei gewesen war und die Mutter zur Bäckereiverkäuferin gesagt hatte: »Sie sprechen aber gut Deutsch«. Die beiden haben sich später zusammen meine Bilder auf einer Ausstellung angeschaut und über die Situation diskutiert. Das fand ich toll, weil ich genau das ja erreichen will. Nicht den Finger hochzuhalten und zu sagen: »Das ist böse«, sondern zum Nachdenken anzuregen, warum Sichtweisen für andere denn problematisch sein könnten.

In den letzten Jahren wurde viel über Safe Spaces gesprochen. Dahinter steckt die Idee, Opfern von Rassismus besondere Schutzräume zu geben, wo sie ihre Erfahrungen teilen und aufarbeiten können. Manche kritisieren, dass solche Abschottungen wie z. B. exklusive Cafés für Schwarze Personen wieder neue Grenzen ziehen und spalten. Wie stehst Du zur Idee von Safe Spaces?

Safe Spaces, die vollen Schutz bieten, gibt es in Wirklichkeit ja nicht. Wenn, dann müssten wir von »Safer« Spaces sprechen. Denn auch in geschlossenen Räumen mit festgelegtem Rahmen können wir nicht absolut sicher sein, keine Diskriminierung zu erfahren. Gleichzeitig finde ich den Ausgangspunkt von Safer Spaces schon wichtig. Denn wenn es schon reichen würde zu sagen: »Wir haben uns alle lieb«, dann bräuchten wir natürlich keine Schutzräume. Aber da unsere Welt leider nicht so funktioniert und Privilegien genauso wie Betroffenheiten ungleich verteilt sind, müssen wir aktiv etwas dafür tun, der Gleichwertigkeit näher zu kommen. Eine alleinerziehende, Rassismuserfahrungen ausgesetzte Mutter tritt ja zum Beispiel völlig anderen gesellschaftlichen Hürden entgegen als ein verheirateter, weißer Familienvater. Schutzräume finde ich daher notwendig, weil sie nichts sind, was man sich aussucht, um besonders viel Spaß zu haben (das natürlich auch). Sondern weil sie Gemeinschaften bilden, wo man sich freier fühlen kann, weil die Gefahr, Diskriminierung zu erfahren, dort geringer ist. Gerade wer Unterdrückung erfährt, fühlt sich ja oft aus Gruppen ausgeschlossen. Deshalb können positive Gemeinschaftserfahrungen den Mut stärken, den gesellschaftlichen Zuschreibungen »von draußen« etwas entgegenzusetzen, eine Form von Empowerment »im Innen« zu erleben, sich zugehörig zu fühlen, um dann auch wieder gestärkt für Situationen zu sein, wo es diese Schutzräume nicht gibt. Wir reden ja nicht nur von Mikroaggressionen. Das Ausmaß an erfahrener Gewalt hört da ja nicht auf. Menschen erleben auch Beleidigungen, körperliche Gewalt oder sind sogar am Leben bedroht. Kraft zu entwickeln, unter solchen Bedingungen überhaupt seelisch zu überleben, braucht auf jeden Fall Quellen und Safer Spaces leisten da einen wichtigen und notwendigen Beitrag.

Von einer gleichen Gesellschaft zu träumen, steht ja auch nicht im Widerspruch zum Eingeständnis, dass wir da noch nicht sind. An Schulen gibt es ja schon lange die Idee, sich mit Labels gegen Rassismus zu positionieren. Ziemlich bekannt ist die Initiative »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«. Sind solche Labels der richtige Weg?

Sich gegen Rassismus zu positionieren, ist ein wichtiger Schritt. Aber ich fände es besser, von Schulen »gegen« Rassismus zu sprechen und nicht von Schulen »ohne« Rassismus. Allein schon, um nicht eine utopische Realität zu konstruieren, sondern die Notwendigkeit eines Weges dorthin. Grundsätzlich denke ich, dass Labels institutionelle Stützen sein können, aber in meinem Alltag sehe ich, dass Antirassismus-Arbeit häufig an einzelnen engagierten Personen hängt. Denn wir brauchen »immer wieder« Antrieb für Aktionen, Veranstaltungen und Gesprächsangebote. Die Vorstellung, »einmal« ein Etikett an die Wand zu kleben und die Sache sei erledigt, wäre ziemlich naiv. Denn in einer Gesellschaft mit Rassismus kann es keine Schule ohne Rassismus geben. Deshalb wäre die Einsicht: »Wir sind rassistisch« aus meiner Sicht wichtiger als der Gedanke: »Wir wollen nicht rassistisch sein«. Denn es ist sehr viel Arbeit, das Leben aller besser zu machen, Stück für Stück.

Aus Deinen Erzählungen klingt sehr viel Zumutung heraus, die Dir widerfahren ist, aber auch ein großer Mut, durch Deine Bildungsarbeit und Deine Kunst an den Verhältnissen etwas zu verändern. Was kannst Du Menschen für ihre Bildungsarbeit mitgeben?

*Das ist jetzt natürlich schwer, da eine kurze und klare Antwort zu geben. Ich würde sagen: Wenn wir in Schuld verharren, werden wir bewegungslos und können nicht weitergehen. Ich selbst bin froh, viele Privilegien gehabt zu haben und auch nach wie vor zu haben. Ich habe sichere Wohnverhältnisse, eine Familie, viele weiße Freund*innen, die auch bestärkend und unterstützend für mich sind, sozusagen als Verbündete in meinen Diskriminierungserfahrungen. Da finde ich es gar nicht so mutig, Bildungsarbeit zu machen. Ich sehe das nicht als Mut, sondern als Verantwortung. Jeder kann sich fragen: »Wie kann ich meine Privilegien nutzen, um mehr Menschen mit ins Boot zu holen?«, um nicht irgendwann dazustehen und sich zu fragen: »Was habe ich denn eigentlich gemacht?« Für mich war immer klar: Ich will etwas tun. Alles in mir wehrt sich gegen Ungerechtigkeiten. Und ich habe zwar keinen großen Spielraum, ich kann nicht die Politik und die Welt ändern, aber ich kann die kleinen Dinge angehen und mich auf den Weg machen und auch lernen, Widersprüche auszuhalten.*

Sun Hee, das ist ein schöner Appell und ein schönes Schlusswort. Ich danke Dir für das Gespräch!

Ich danke Dir auch.

Geschichte neu denken – und zwar global! Eine Hommage an die Globalgeschichte und ihre Potenziale für Globales Lernen

Judith Kunz

Kolumbus hat Amerika entdeckt. Der transatlantische Sklavenhandel wurde allein von imperialen Mächten organisiert. Den Kalten Krieg bestimmten ausschließlich die Sowjetunion und die USA. Ist das so?

Die Geschichte der Welt, wie sie durch westliche Bildungssysteme und Medien vermittelt wird, ist immer noch tief durchdrungen von der eurozentrischen Annahme, nach der westliche Akteur*innen den Verlauf der Weltgeschichte bestimmt haben. Dies macht sich etwa bemerkbar durch die Sprecherperspektive und Begrifflichkeiten wie »Kolumbus entdeckt« (Wer hat hier eigentlich wen und was »entdeckt«?), die Vereinfachung von komplexen Zusammenhängen (haben nicht auch westafrikanische Eliten vom Sklavenhandel profitiert?) und die fehlende Anerkennung politischen Handelns im Globalen Süden (haben nicht blockfreie Staaten in Afrika und Asien mitunter die Rivalitäten der Sowjetunion und USA für sich genutzt?).

Noch immer wird Geschichte hierzulande meist nationalhistorisch, ereignisbezogen und entlang der Zeitachse erzählt. Die Geschichte eines Nationalstaates erstreckt sich somit auf einem klar abgegrenzten Territorium sowie einem dazugehörigen Zeitstrahl, der von einem »damals« bis zum »heute« führt und folgenschwere Ereignisse ins Rampenlicht rückt. Ungeklärt bleibt meist die Frage, wie die Auswahl der Ereignisse zustande kam beziehungsweise wer die ausgewählten Ereignisse ins Licht gerückt hat. Oft erscheint diese Auswahl nicht beliebig, sie wirkt selbstverständlich, so als gäbe es nur diese eine Geschichte. So als wäre sie ein Abbild der historischen Realität.

In Konsequenz wäre die Weltgeschichte wohl eine Sammlung und Aufreihung aller Nationalgeschichten. Ist das so?

Sie wäre jedenfalls keine Globalgeschichte. Die Globalgeschichte hat sich in den letzten 20 Jahren als Zugang etabliert, um globale Zusammenhänge zu untersuchen.⁹ Sie berücksichtigt vielfältige Perspektiven und verfolgt Prozesse, die staatliche Grenzen überschreiten und in verschiedenen Kontexten unterschiedlich wirken. Sie setzt Phänomene miteinander in Beziehung und ordnet sie in größere räumliche und zeitliche Zusammenhänge ein. Globalgeschichte beschreibt nicht die *eine* Globalisierung, sondern analysiert verschiedene Globalisierungsprozesse. Grundannahme ist, dass diverse wirtschaftliche, soziale und politische Globalisierungsprozesse bereits seit Jahrhunderten existieren und ineinander verflochten sind. Diese transnationalen Verflechtungen haben sich im Zuge der globalen Wirtschaftsintegration, ermöglicht durch Transport- und Kommunikationsinnovationen, zunehmend beschleunigt und verdichtet. Das Ergebnis manifestiert sich im »globalen Zustand«, also einer zunehmend globalisierten Welt. Globalgeschichte lädt dazu ein, durch die Linse von Themen und Phänomenen auf unsere Welt zu blicken, um Austauschprozesse von Geld, Produkten, Menschen und Ideen durch Raum und Zeit zu analysieren und somit zu historisieren. Globalgeschichte möchte zudem ganz bewusst Handlungsspielräume (*agency*) von Akteur*innen¹⁰ des Globalen Südens sichtbar machen, um eurozentrische und universalistische Erzählungen von Geschichte zu kontern. Dabei berücksichtigt sie auch widersprüchliche Perspektiven und zeigt die

⁹ Als Einführung in die Globalgeschichte bietet sich das Buch *Globalgeschichte. Methoden und Theorien* (2011) von Andrea Komlosy an.

¹⁰ In diesem Artikel wird – wie in der Broschüre insgesamt – pauschal gegendert, was jedoch nicht die Existenz patriarchaler Strukturen leugnen soll.

30 Grenzen von Handlungsmöglichkeiten auf, die vor allem durch Machtungleichheiten entstehen.

Globalgeschichte lässt sich an einzelnen Universitäten studieren. Sie ist von postkolonialen Theorien beeinflusst und nutzt Konzepte wie »Kulturtransfer« (dazu komme ich später noch) zur Analyse von Globalisierungsprozessen. Diese Konzepte können auch in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit geeignet sein, um eine »globalgeschichtliche Brille« aufzusetzen. Diese Brille kann dabei helfen, ganzheitlich und kritisch in die Vergangenheit zu schauen, die unsere Gegenwart erklärt und Relevanz für die Zukunftsgestaltung hat. Diese Herangehensweise lässt sich auch aus den *Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit* (2021) vom *Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen* (VENRO) ableiten, die Impulse für die Qualität von Vermittlungsprozessen für Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Transformative Bildung bietet.

Globalgeschichtliche Ansätze finden sich beispielsweise im neuen Lehrplan für das Fach Geschichte für die gymnasiale Oberstufe in Rheinland-Pfalz wieder: Direkt im ersten Pflichtmodul wird behandelt, dass Geschichte ein Konstrukt ist. Historische Längsschnitte werden gezogen und der Kolonialismus erhält mittlerweile deutlich mehr Raum als noch vor einigen Jahren während meiner Schulzeit.

Mit diesem Kapitel möchte ich das Potenzial von globalgeschichtlichen Zugängen für Globales Lernen aufzeigen und durch beispielhafte Erzählungen über den globalen Kolonialismus und seine Nachwirkungen postkoloniale Perspektiven auf Bildungsarbeit eröffnen. Koloniale Spuren in der Gegenwart sind an vielen Stellen zu finden – auch da, wo wir es nicht direkt erwarten würden. Es werden Ideen geteilt, wie diese Spuren auch mit einfachen Methoden durch kritisches Nachfragen und Reflektieren aufgespürt werden können. Der Beitrag möchte so Interesse wecken, tiefer in die Thematik einzusteigen und die eigene Bildungsarbeit sukzessive um postkoloniale Perspektiven zu erweitern und zu bereichern.

Als entwicklungspolitischer Akteur kommt ELAN aus der Tradition des Globalen Lernens, das sich als Bildungskonzept in den 90er Jahren etabliert hat. Im Kern kann es verstanden werden als konsequente pädagogische Antwort auf die Globalisierung aller Lebensbereiche. Im Zuge der Wirtschaftsintegration, der Digitalisierung und des technischen Fortschritts begannen sich in dieser Zeit zunehmend Produktionsstandorte in Länder mit günstigen Produktionsbedingungen zu verlagern – günstig für die Unternehmen, versteht sich. Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Gewinner*innen der neoliberalen kapitalistischen Weltwirtschaftsordnung vornehmlich in Ländern des Globalen Nordens zu finden sind, während die Menschen im Globalen Süden einen deutlich geringeren Anteil am ökonomischen Profit hatten (und weiter haben). Das wachsende Bewusstsein über globale Ungleichheiten und die Frage, wie bereits junge Menschen hierfür sensibilisiert werden können, lässt sich als Geburtsstunde des Globalen Lernens auffassen. Ziel des Globalen Lernens ist es, dass sich junge Menschen durch interaktive Methoden kritisch und sachkundig mit weltweiten Zusammenhängen auseinandersetzen, sich so als Teil einer globalisierten Welt wahrnehmen und Fragen der Verantwortung als Konsument*in und Erdenbürger*in reflektieren. Diese Auseinandersetzung erfolgt themenbezogen, so wie auch in der (eher akademisch orientierten) Globalgeschichte: Anhand der Schokolade, des Smartphones oder der Jeans verfolgen junge Menschen die Lieferketten ihrer Alltagsprodukte. Prozessorientiert erschließen sie sich die Zusammenhänge räumlicher Verflechtungen: Sie überlegen beispielsweise, was ihr persönliches Einkaufsverhalten mit nationalen Gesetzgebungen, dem globalen Welthandelssystem und wiederum mit lokalen Menschenrechts- und Arbeitsrechtsverstößen entlang von Produktlieferketten zu tun hat. Die Analyse geschieht wie in der Globalgeschichte durch den Raum. Hierzu gibt es seit vielen Jahren unzählige Bildungskonzepte und -materialien.¹¹ Das Darstellen von globalen Zusammenhängen auf verschiedenen räumlichen Ebenen ist meiner Meinung nach eine Stärke von Globalem Lernen.

¹¹ Siehe für eine Übersicht: www.globaleslernen.de

Perspektive, Positionierung, Privilegien und Positionalität

Eine weitere Stärke von Globalem Lernen ist die Ermöglichung des Perspektivenwechsels: Junge Menschen lernen durch Texte, Gespräche oder Videos andere – reale und fiktive – Perspektiven kennen und versetzen sich durch Rollen- und Plan-spiele in andere Lebensrealitäten hinein. Bei der Auseinandersetzung mit globalen Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten ist auch die Reflexion der eigenen Positionierung im globalen Kontext wichtig, die beispielsweise durch die Methode »Privilegien-Walk« angestoßen wird. Während hier die wirtschaftlichen Privilegien im globalen Vergleich im Vordergrund stehen, können je nach Zielgruppe auch intersektionale Diskriminierungsformen thematisiert werden. Letzteres bedeutet, dass nicht nur Kategorien wie »weiß«/»Schwarz«, »jung«/»alt« oder »Mensch mit Behinde-

»Eine Stärke von Globalem Lernen ist die Ermöglichung des Perspektivenwechsels.«

rung«/»Mensch ohne Behinderung« bei Diskriminierungserfahrungen bedacht werden, sondern deren Verschränkung miteinander. Eine Schwarze Frau mit einer sichtbaren Behinderung wird andere Erfahrungen machen als eine weiße Frau mit einer sichtbaren Behinderung oder ein Schwarzer Mann mit einer sichtbaren Behinderung. Auch im globalen Kontext wird eine Schwarze reiche Südafrikanerin andere Erfahrungen machen als ein weißer obdachloser Mann in Deutschland. Obwohl das Konzept der *Intersektionalität* bereits Ende der 1980er Jahre von der Afroamerikanerin Kimberlé Crenshaw geprägt worden ist, dauerte es – wie so oft – seine Zeit, bis es den Weg in die Universitäts-Curricula und in die Bildungsarbeit vor Ort fand. Ist es bei Ihnen schon angekommen? Zur Reflexion der gesellschaftlichen Positionierung von jungen Menschen kann beispielsweise

die Methode *Privilegien-Blume* (siehe Kapitel 6) genutzt werden. Für die rein theoretische Auseinandersetzung von Lehrkräften und Bildner*innen kann zudem das globalgeschichtliche Konzept der *Positionalität* dienlich sein, was aktuell wohl noch weitaus weniger bekannt ist. Es wird wie folgt definiert:

»Positionalität beschreibt, wie die Identität einer Person ihre Weltsicht beeinflussen und verzerren kann. Positionalität ist geprägt vom politischen und sozialen Kontext, in dem eine Person aufwächst, lebt und handelt. Ein kritisches Quellenverständnis hinterfragt daher den Hintergrund des_der Autor_in hinsichtlich der Kategorien Geschlecht, □ race, soziales Milieu und Klasse, sexuelle Orientierung und Identität, Behinderung, Alter und andere Differenzen und bezieht ihn in die Textanalyse mit ein.«¹²

Bei dem Konzept geht es folglich nicht nur um die Positionierung eines Menschen bezüglich bestimmter Persönlichkeitsmerkmale wie *race*, Behinderung und Geschlecht, sondern auch um biografische und gesellschaftliche Einflüsse, welche die jeweilige Weltsicht mitprägen. Es geht also auch hier um die Berücksichtigung von zeitlichen und örtlichen Faktoren. Bei der Auswahl von Quellen für die Bildungsarbeit, aber auch für deren kritische Analyse können folgende Fragen gestellt werden:

*Wer ist die*der Autor*in der Quelle? Wo, wann und wie ist die Person aufgewachsen? Welche Gesellschaft hat diese Person wohl geprägt? Wo hat sie ihr Werk geschrieben? Welche Denkschule hat sie vermutlich geprägt? Erklärt dies ihre Ausdrucksweise? Erklärt es, was im Fokus des Werkes steht? Was wurde womöglich weggelassen? Welche Quellen wurden für das Werk verwendet?*

Diese Fragen können, jeweils angepasst an die Zielgruppe, auch bei der Besprechung von Bildungsmaterialien und Medieninhalten auch mit jungen Menschen behandelt werden, um ein kritisches Quellenverständnis zu schulen. Das Konzept

¹² *Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, VENRO 2021, S. 39.

der *Positionalität* hilft, Überlegungen über den Einfluss von Gesellschaft, Biografie und Persönlichkeitsmerkmalen auf ein Individuum anzustellen. Ziel ist dabei selbstverständlich nicht, anmaßende Urteile über Denk- und Verhaltensweisen von Menschen zu fällen oder vermeintliche Kausalzusammenhänge wie »sie wird rassistisch diskriminiert, daher schreibt sie, dass ...« anzustrengen. Vielmehr geht es um die Sensibilisierung über die Fülle an Einflüssen, welche die Perspektive und



Grafik: eigene Darstellung

Ausdrucksweise eines Menschen unterbewusst und bewusst prägen. Es verdeutlicht, dass Geschichte subjektiv und konstruiert sein muss. Also wäre es ratsam, spätestens jetzt die Biografien der Autor*innen dieses Werkes zu lesen :)

Um die globale Verortung von Menschen und somit auch die jeweilige Weltsicht einfach verständlich zu besprechen, verwende ich in Fortbildungen gerne die obige Grafik. Abgebildet ist eine Weltkugel mit drei menschlichen Figuren, die jeweils geerdet auf unterschiedlichen Weltregionen stehen und so im unterschiedlichen Winkel zu betrachten sind. Oben für sie ist jeweils dort, wo ihr Kopf hinzeigt. Dieses Bild soll symbolisch zeigen, dass Menschen durch ihre jeweilige Verortung auch einen unterschiedlichen Blick auf die Welt haben. Neben der eigenen Weltsicht gibt es folg-

lich noch viele andere Weltsichten. Auffassung im Globalen Lernen ist, dass diese Weltsichten koexistieren und keine der anderen überlegen ist oder einen Wahrheitsanspruch innehaben sollte. Globales Lernen lädt dazu ein, andere Perspektiven kennenzulernen und diese als gleichberechtigt anzuerkennen. Globales Lernen kann so auch Impulse setzen, sich selbst nicht nur zu einem Ort, einem Bundesland oder einem Staat zugehörig zu fühlen, sondern sich auch als Weltbürger*in wahrzunehmen. Eine solche Identifikation kann mit einer von Solidarität und Verantwortungsgefühl statt mit einer von Mitleid und Überlegenheitsgefühl geprägten Haltung einhergehen, die für das Aufbrechen kolonialrassistisch geprägter Differenzierungen von Menschen wichtig ist. Und wieder: Das Kennenlernen anderer Weltsichten und Perspektiven sollte nicht zum *Kulturalisieren* einladen.¹³ Dieser Prozess wird wie folgt definiert:

»Kulturalisierung dient der Konstruktion von Gruppenzugehörigkeit durch die Abgrenzung von einem ›Anderen‹ – in der englischsprachigen Forschung Othering genannt. Dabei werden kulturelle Unterschiede essentialisiert, das heißt herausgearbeitet oder betont und als natürlich gewachsen dargestellt sowie Stereotype reproduziert. Die mit der Kulturalisierung vorgenommene Konstruktion von Gruppenzugehörigkeit ist dagegen immer von bestimmten Interessen geprägt und nicht als natürlich zu verstehen.«¹⁴

Es geht folglich auch nicht darum, anderen Menschen zuzuschreiben, sie würden sich aufgrund ihrer Kultur so verhalten, wie sie sich verhalten. Was ist überhaupt Kultur? Würde man eine Medienanalyse in Deutschland vornehmen, würde man wohl auf viele Begrifflichkeiten im Bereich der Künste stoßen: Architektur, Musik, Essen, Theater, Film. Oder man würde Begriffe finden, die das Eigene versuchen von einem abgegrenzten Anderen zu unterscheiden oder gar zu schützen (»Wir müssen unsere Kultur vor dem Islamismus schützen«). In Bezug auf andere Kulturen geht es allerdings oft um vermeintlich verallgemeinerbare Verhaltensweisen. Natürlich haben sich kollektive Verhaltenskodexe, Rituale, Traditionen und Kommunikationsarten in unterschiedlichen Gesell-

¹³ Um die Problematik des Kulturalisierens geht es auch im Interview mit Sun Hee Martischus, Kapitel 2.

¹⁴ *Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, VENRO 2021, S. 39.

schaften oder gesellschaftlichen Gruppierungen unterschiedlich entwickelt. Sie sind Produkte von historischen Entwicklungen an einem bestimmten Ort. Auf Gesellschaften (oder Kulturen), die sich so von »unserer« deutschen Gesellschaft stark unterscheiden, wurde und wird oft als »fremd«, »anders« oder »exotisch« hinabgeschaut. Durch kolonialrassistisch begründete Überlegenheitsgefühle werden diese »anderen« Gesellschaften nicht als gleichwertig akzeptiert, sondern höchstens toleriert (und manchmal nicht einmal das). Toleranz ist jedoch nicht genug, um rassistische Denkstrukturen zu erkennen, aufzubrechen und nachhaltig abzubauen.

Im Globalen Lernen lernen wir die Perspektiven und Weltansichten von anderen Menschen kennen, die durch deren Sozialisierung und aktuelle und vergangene gesellschaftliche Ereignisse geprägt sind. Und obwohl es viele unterschiedliche Weltansichten gibt, finden sich sicherlich auf vielen Ebenen mehr Gemeinsamkeiten zwischen Menschen als Unterschiede. Menschen können ähnliche Bedürfnisse und Anliegen haben. Menschen an unterschiedlichen Orten können in einer digitalisierten Welt mit sehr ähnlichen Medien, Narrativen und Trends aufgewachsen sein. Weltweit können Menschen ähnliche Auffassungen zu globalen Konflikten haben, voneinander lernen und gemeinsam globale Herausforderungen angehen. Globales Lernen kann als Zugang genutzt werden, um bewusst darauf zu schauen, was uns Menschen eint und gemeinsam weiterbringen kann. In der Umsetzung von Globalem Lernen in der Bildungspraxis fällt dies schwerer als gedanklich ausgemalt, da diese Haltung oft auf kolonialrassistisch geprägte Denkweisen und Fremdschreibungen trifft. Diese sind von Sätzen wie »Iss' deinen Teller auf, in Afrika hungern Menschen«, Spendenplakaten mit hilflos dargestellten Menschen oder auch von Büchern und Geschichten mit mehrheitlich weißen Helden*innen geprägt. Zudem kann es sein, dass Inhalte von Bildungsmaterialien des Globalen Lernens sogar unbeabsichtigt zur Kulturalisierung beitragen. Denn bei der Auseinandersetzung mit globalen Ungerechtigkeiten lernen wir primär die Perspektiven von ausgebeuteten, ärmeren Menschen in Ländern des Globalen Südens kennen. Wer in einem Nebensatz erwähnt, dass es aber in dem jeweiligen Land auch viele

wirtschaftlich privilegierte Menschen gibt, kann sich nicht sicher sein, dass dieser Nebensatz einen bleibenden Eindruck hinterlässt. Denn im Vordergrund steht die Geschichte von Ausbeutung und Armut. Zudem werden die jungen Menschen in einem Workshop oder einer Unterrichtseinheit nur die Perspektiven von wenigen Menschen im Globalen Süden kennenlernen, was wieder zu unbewussten Verallgemeinerungen beitragen kann. Um also die Unterschiedlichkeit deutlich zu machen und Sätze wie »Afrika ist ein sehr großer Kontinent mit 54 ganz unterschiedlichen Ländern« zu untermauern, sind immer wiederkehrende punktuelle, differenzierende Vergleiche wichtig. Ein Narrativ lässt sich nicht durch einen Nebensatz auslöschen, sondern nur durch viele gegensätzliche Erzählungen, die einen bleibenden Eindruck hinterlassen.¹⁵

Wie können erste, kleine postkoloniale Perspektiven eröffnet werden?

Neben dem Anspruch, Globalisierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen zu verdeutlichen, möchte Globales Lernen auch Zusammenhänge durch die Zeit verdeutlichen. Mit Blick auf aktuelle Bildungsmaterialien lässt sich jedoch feststellen, dass die Gegenwart im Vordergrund steht und die Auswirkungen der Vergangenheit auf die Gegenwart zu wenig Beachtung finden. So wird versäumt, historisch gewachsene (koloniale) Machtverhältnisse angemessen zu thematisieren und zu kritisieren. Die Krux ist, dass es hierfür nicht nur den Willen, sondern auch den Zugang zu geeigneten Quellen – über die Universitätsbibliothek und Fremdsprachenkenntnisse – hinaus braucht, um koloniale Spuren zu entdecken. Zudem braucht es eine Sensibilität dafür, dass diese Spuren überall lauern. Denn wem es gar nicht erst in den Sinn kommt, dass der Kakaoanbau in Ghana koloniale Ursprünge haben könnte, wird hierzu auch nicht recherchieren.

Zudem sollte die Auseinandersetzung mit Kolonialismus nicht mit dem Eintreffen von Kolumbus in Amerika beginnen, sondern mit der Betrachtung von Gesellschaften in der Prä-Kolonialzeit. Man wird sich die gesellschaftlichen Verhältnisse anschauen, in denen Populismus ein leichtes Spiel

¹⁵ Zu dieser Beobachtung kommt Malte von Maltzahn zum Beginn von Kapitel 5 nochmal zurück.



Erdoberfläche in der Mercator-Projektion dargestellt, **Grafik:** eigene Darstellung (**Quelle:** OpenStreetMap)

hatte, und die politischen Verhältnisse, die seine Wahl ermöglicht haben. Begrifflichkeiten wie »Kolumbus hat entdeckt« laden aber nicht dazu ein, sich die Frage nach dem »Vorher« zu stellen. Würde es heißen: »Im Jahr 1492 erhielten die Einwohner*innen der heutigen Bahamas (die Lucayan) unerwartet und ohne Einladung Besuch von ein paar seltsam blassen Herren«, wären intuitive Fragen zum Fortgang der Geschichte wohl andere. Die Auseinandersetzung mit diesen beiden Sätzen könnte in der Bildungsarbeit angestoßen werden. Hierfür wäre weder ein Zugang zu Universitätsbibliotheken oder zu Archiven in der Karibik noch fundiertes Wissen über Kolonialismus notwendig, weil es erstmal darum ginge, mit einfachen Mitteln neue kritische Fragen zu stellen und Möglichkeiten einer anderen Geschichtserzählung anzustoßen.

Außerdem können auch Fotos oder Originale von unterschiedlichen Weltkarten ins Spiel gebracht werden. Welche Weltkarte haben Sie vor Augen? Wer in den letzten Jahrzehnten in Deutschland zur Schule gegangen ist, wird vermutlich die hier gezeigte Mercator-Karte vor Augen haben. Für die Eine oder den Anderen ist es vielleicht auch eine ganz neue Information, dass es verschiedene Projektionen der Welt gibt. Hintergrund ist, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, den runden Erd-

ball auf einer flachen Karte darzustellen. Dabei ist es unmöglich, gleichzeitig die Form und Größe der Kontinente und Länder exakt darzustellen.

Da die Schifffahrt für die Ausarbeitung der ersten Weltkarten fundamental war und wiederum auch hier Einsatz fand, ist es wohl nicht verwunderlich, dass die gängige Mercator-Karte winkeltreu gestaltet ist. Diese Darstellungsvariante geht zwangsläufig mit einer Flächenverzerrung einher. Flächeninhalte haben an verschiedenen Stellen unterschiedliche Maßstäbe. Europa erscheint so unverhältnismäßig groß und zentriert auf der Weltkarte. Auch wenn nicht intendiert, symbolisiert sie die eurozentrische Weltsicht: Wir befinden uns im Zentrum der Welt. Im Globalen Lernen wird bereits seit vielen Jahren die Gall-Peters-Projektion genutzt¹⁶. Sie ist flächentreu: Die Größenverhältnisse aller Länder sind exakt dargestellt. So entsteht ein realistischeres Bild der tatsächlichen Größenverhältnisse der Kontinente. Europa ist nun im realen Größenverhältnis zu den anderen Kontinenten dargestellt. Es ist zum Beispiel nur halb so groß wie Südamerika.

Nun kommen die angekündigten kritischen Nachfragen beim Betrachten der beiden Karten ins Spiel: Mit Hilfe der winkeltreuen Mercator-Kar-

¹⁶ Weitere Informationen hier: www.das-weltspiel.com



Erdoberfläche dargestellt in der Gall-Peters-Projektion, **Grafik:** eigene Darstellung (**Quelle:** Wikimedia Commons)

te lässt sich darüber spekulieren, ob Seefahrende aus Europa aufgrund der Positionierung von Europa einen geostrategischen Vorteil hatten. Es schließt sich die Frage an, ab wann Schiffskonstruktionen wohl so ausgefeilt waren, um die langen Strecken nach Südamerika, Westafrika und Indien bei Wind und Wetter zu meistern? Vielleicht fragen sich junge Menschen auch, ob es in anderen Teilen der Welt auch Seefahrende gab, die zur gleichen Zeit oder sogar früher ins große Unbekannte aufgebrochen sind? Welche Menschen waren das eigentlich, die bereit waren, ihr eigenes Leben für eine Fahrt ins Ungewisse zu riskieren? Was hat die Menschen in Spanien und Portugal motiviert? Gab es zu viele Menschen und Kriege und zu wenig Rohstoffe? Wieso wird von der »Alten Welt« (Europa, Asien und Afrika) und der »Neuen Welt« (Amerika) gesprochen? Was impliziert das? Wie konnte Spanien so wirkungsvoll in Mittel- und Südamerika einfallen? Warum wurden die zahlenmäßig unterlegenen Spanier*innen nicht besiegt?

Zusätzliche Fakten können in das Gespräch eingebracht werden: Die sogenannte Alte und die Neue Welt waren sehr lange voneinander getrennt, dadurch waren sie Heimat unterschiedlicher Pflanzen- und Tierarten. Die Menschen kämpften mit unter-

schiedlichen Krankheiten. Da kamen beispielsweise die Spanier*innen mit Pferden und Feuerwaffen und brachten die Beulenpest, gegen die lokale Gemeinschaften nicht immun waren. Zudem hatten sie den Überraschungseffekt auf ihrer Seite. Widerstandsfrei ist der Feldzug auch nicht abgelaufen. Was aber tun, wenn neue Krankheiten grassieren und die Waffen zerstörerischer sind? Und warum sind sie das? Vielleicht gab es vor Ort keine Notwendigkeit, solche Waffen anzufertigen? Oder gab es sie? Menschen haben ihre Energie schon immer in die Entwicklung von Dingen gesteckt, die ihr Leben vereinfachen. Wenn also etwas nicht existierte, darf man als Erklärung nicht fehlende Kompetenz, sondern fehlende Notwendigkeit in Erwägung ziehen. Zudem wurden in vielen Teilen der Welt zu ähnlichen Zeiten landwirtschaftliche und militärische Instrumente entwickelt.¹⁷ Europa ist nicht die Wiege aller Innovationen.

Die Tatsache, dass im Zuge des transatlantischen Sklavenhandels Millionen von Menschen aus Regionen Westafrikas unter großen finanziellen und logistischen Anstrengungen nach Amerika verschifft wurden, bringt zwangsläufig beim genaueren Nachdenken die Frage auf: Warum wurden Menschen in so weite Ferne verschifft und verklavt? Was geschah mit den Menschen vor Ort

¹⁷ Siehe für diese Passage das Buch *The Columbian Exchange* (1974) von Alfred W. Crosby.

in Amerika? Viele Menschen sind an den importierten Krankheiten verstorben. So haben die Europäer*innen »Nachschub« an Arbeitskräften für ihre Plantagen gebraucht. Aber auch hier stellt sich die logische Konsequenz-Frage: Die Menschen aus westafrikanischen Regionen sind doch sicherlich nicht freiwillig mitgegangen und haben am Strand auf ihr Schiff gewartet. Wie konnten Millionen von Menschen im Inland gefangen genommen werden, bevor territoriale Besitzergreifungen stattfanden? Durch die Kooperation mit lokalen politischen Eliten? Diese Fragen folgen einer Logik des kritischen Nachfragens und sie sind globalgeschichtlicher Natur. Sie entstehen bei der Analyse von transnationalen Austauschprozessen von Menschen, Geld, Krankheiten und Rohstoffen, die Handlungen und Motivationen von Akteur*innen des Globalen Südens selbstverständlich mitdenken.

Komplexe Globalisierungsprozesse anschaulich dargestellt

Fällt der Begriff Globalisierung, denken die meisten Menschen wohl an die Globalisierung der Wirtschaft der letzten Jahrzehnte. Die Globalgeschichte und wohl auch das Globale Lernen betrachtet sie jedoch nur als einen Strang: Es gibt neben wirtschaftlichen Globalisierungsprozesse auch weitere Prozesse – finanzieller, rechtlicher, politischer, ökologischer, menschlicher, religiöser Natur etc. Nicht nur Geld und Produkte überschreiten Grenzen, sondern auch Menschen und dadurch auch ihre Ideen.

Bei vielen Themen liegt die Betrachtung transnationaler Austauschprozesse auf der Hand – wie beim Sklavenhandel. Auch bei der Thematisierung von Alltagsprodukten und ihren Lieferketten geht es vordergründig um die Offenlegung und Vereinfachung komplexer transnationaler Austauschprozesse: Ein Bildungsklassiker ist die Reise einer Jeans. Junge Menschen setzen sich damit auseinander, dass die Baumwolle im Land A wächst, im Land B verarbeitet, im Land C gefärbt, im Land D zur Jeans verwandelt, im Land E aufgetragen und in einem Land F erneut getragen wird. Die Nacherzählung dieser Reise könnte jedoch auch bereits früher beginnen: Nämlich bei der Frage, ob der Anbau der Baumwolle im Land A kolonialgeschichtliche Wurzeln hat. In Deutschland gilt

die Kartoffel gemeinhin als historisch traditionell. Dass sie ursprünglich aus Südamerika kommt, ist auch nicht unbekannt. Nun gilt es aber diese kolonialgeschichtliche Wurzel auszugraben und eine Geschichte von Austauschprozessen zu erzählen. Widmen wir uns hierfür einem Beispiel, dem wir hierzulande eine »exotische afrikanische Traditionalität« zuschreiben: den in Westafrika weit verbreiteten Baumwollstoffen mit sogenannten Waxprints.



Ausstellung verschiedener Waxprint-Stoffe vor einem Ladengeschäft am Dantokpa-Markt in Cotonou/Benin, Foto: Florens Eckert

Bereits im 15. Jahrhundert und somit lange vor dem Ankommen der Europäer*innen wurde in westafrikanischen Regionen mit Baumwolle und Textilien gehandelt. Im heutigen Ghana etablierte das goldreiche Königreich der Ashanti Handelsbeziehungen mit europäischen Geschäftspartner*innen, da die Nachfrage nach Textilien stieg.¹⁸ Stoffe aus Indien und England standen im Konkurrenzkampf. Um 1750 haben sich Stoffe aus Manchester durchgesetzt, die ein Jahrhundert später von günstigeren Stoffen aus den Niederlanden abgelöst wurden. Die Stoffe wurden »Dutch Wax« (niederländische Wachsstoffe) genannt. Die Geschichte ist umstritten, jedoch nehmen die meisten Wissenschaftler*innen folgende Version an: Die Königliche Niederländisch-Indische Armee rekrutierte Soldaten der Ashanti für einen Dienst im heutigen Indonesien. Die stationierten Soldaten haben vor Ort javanische Batikstoffe, die von chinesischen und indischen Mustern beeinflusst waren, als Mitbringsel gekauft. Zurück in der Heimat stießen die Stoffe und Muster auf Gefallen.

¹⁸ An dieser Stelle kann auch kritisch hinterfragt werden, warum diese Region aus der Perspektive von Kolonialherrschernden »Goldküste« genannt wird.

Die Niederländer*innen witterten einen lukrativen Absatzmarkt. Sie hatten bereits begonnen, die handgemachten Batikstoffe maschinell nachzuahmen und wieder an die Menschen in Indonesien zu verkaufen. Die Technik war allerdings noch nicht ausgereift, so dass die Muster Unregelmäßigkeiten aufwiesen, die bei der Kundschaft in Indonesien keinen Gefallen fanden. Genau jene Unregelmäßigkeit und die daraus resultierende Einzigartigkeit jedes Stoffes traf jedoch den Geschmack der potenziellen Kundschaft im heutigen Ghana. Im Jahr 1846 begann die niederländische Firma Vlisco mit der ausgereiften Massenproduktion der Dutch Wax, die bis heute für ihre Qualität bekannt ist.¹⁹ Diese Kurzgeschichte kann in gewisser Hinsicht das globalgeschichtliche Konzept des »Kulturtransfers« verdeutlichen, was zur Analyse der Zirkulation von Ideen und Produkten durch Raum und Zeit genutzt wird. Es beschreibt aktive Aneignungsprozesse: Neu angebotene Produkte werden nicht unhinterfragt und unverändert übernommen. Sie müssen auf ein Defizit und auf Resonanz stoßen. Entsprechend vorherrschender Bedürfnisse werden sie modifiziert. Das unregelmäßige Muster der Dutch Wax traf damals nicht nur auf Gefallen, die Stoffe erwiesen sich aufgrund ihrer Leichtigkeit auch als sehr praktikabel. Die Modifizierung der Stoffe erfolgte im Austausch: Die Kundschaft präferierte die Berücksichtigung indigener Muster. Für die Designentwicklung mussten Mitarbeitende von Vlisco so zwangsläufig in das heutige Ghana reisen, um aktuelle Trends zu studieren. Insider-Tipps und Sprachkenntnisse wurden wohl gegen Nähmaschinen getauscht. Der nigerianische Professor für Textilgeschichte Tunde M. Akinwumi schreibt, dass die Händler*innen aus Ghana die Stoffe mit attraktiven Namen neu besetzten und erfolgreiche Marketingstrategien entwickelt haben. Ein gewisser Handlungsspielraum der ghanaischen Akteur*innen wird somit deutlich. Dennoch beschreibt die Geschichte gemäß Akinwumi eher die Einführung eines Produkts für Afrika ohne Aushandlungen über das richtige Design mit Afrikaner*innen.²⁰

Und wie ging die Geschichte weiter? Machen wir es kurz: Auch nach der Unabhängigkeit Ghanas im Jahr 1957 wurden die Stoffe weiterhin verwendet

und spielten auch bei der Herstellung der neuen nationalen Identität eine Rolle. Im sozialistischen Ghana unter dem ersten Präsidenten Kwame Nkrumah wurden Handelsbarrieren für Vlisco-Stoffe verhängt, damit die Firma in Ghana investieren oder gar ihren Standort dorthin verlagern möge. Zudem öffneten ghanaische Textilfabriken, die in den 1970ern 25.000 Angestellte hatten und 15% des Bruttosozialproduktes erwirtschafteten. Verwundert Sie das? Eurozentrische Geschichten, die in Büchern, Berichterstattungen und Reden von Politiker*innen über Geschehnisse in afrikanischen Ländern im 20. Jahrhundert erzählt werden, blicken meist nicht auf herausfordernde Prozesse der Dekolonialisierung und Nationalstaatsbildung. Sie blicken nicht auf sozialistische panafrikanische Theorien und deren Umsetzungsbemühungen in den 1960er und 1970er Jahren. Sie schauen oft nicht genau hin, was den sozio-ökonomischen Aufschwung in vielen ehemaligen Kolonien erschütterte und welche Folgen die Ölkrise, der weltweite Fall der Rohstoffpreise oder die Konsequenzen der Strukturanpassungsprogramme von Weltbank und Internationalem Währungsfonds hatten. Bezogen auf die Textilwirtschaft müsste die Geschichte so weitererzählt werden: Im Jahr 2005 gab es von den einst 16 Textilfabriken in Ghana nur noch vier. Die Konkurrenz durch Stoffe aus Nigeria und der Elfenbeinküste sowie durch Imitationen aus China, unterstützt auch durch ghanaische Händler*innen, wuchs. Die Geschichte könnte außerdem mit einem Kapitel zu Second-Hand-Kleidung und deren Konkurrenz zu lokaler Neuware ergänzt werden. Warum ist diese Geschichte wert, erzählt zu werden? Weil sie zeigt, dass ein vermeintlich lokales und traditionelles Produkt tatsächlich ein globales Produkt sein kann. Es ist durch aktive Aneignungsprozesse von Akteur*innen aus dem Globalen Süden, jedoch eingebettet in kolonialgeschichtliche Machtungleichheiten, entstanden und wurde im Zeitalter des Neoliberalismus zur kommerziellen Funktionsware. Eine Zusammenfassung dieser Geschichte lässt sich im Weltmuseum Wien entdecken sowie in der Literatur westafrikanischer Autor*innen und verkürzt auf Internetseiten. Mit Hilfe von Storytelling kann sie in der Bildungsarbeit nacherzählt werden. Sie kann dazu beitragen, das vorherrschende Afrika-Bild von einem wenig industriell geprägten Kontinent in

¹⁹ Webseite Vlisco: www.vlisco.com

²⁰ Detailreicher Artikel von Tunde M. Akinwumi im *Journal of Pan African Studies*, (2008): The »African Print« Hoax: Machine Produced Textiles Jeopardize African Print Authenticity

ein neues Licht zu rücken. Denn sie regt an, mehr Fragen nach strukturellen Ursachen zu stellen und weniger Antworten in kolonialrassistischen Denkmustern zu suchen, die Afrikaner*innen Wirtschaftskompetenzen absprechen.

Unerwartete globale Geschichten

Ideen reisen nicht erst seit der Erfindung des Internets um die Welt: Reiseberichte, Weltausstellungen und Handelsprodukte transportieren seit Jahrhunderten Bilder, Visionen und Wissen um den Globus. Diese Wege nachzuzeichnen und in Kausalzusammenhänge zu bringen, ist kein einfaches Unterfangen, kann aber den Zeitgeist und geopolitische Zusammenhänge greifbar machen. Spielen wir dies an einem weiteren Beispiel durch, dem transnationale Verknüpfungen auf den ersten Blick nicht anzusehen sind: dem Staudamm. Er ist ein physisches Objekt und steht bewegungslos mitten in einem Nationalstaat. Welche Prozesse lassen sich hier durch Raum und Zeit analysieren?

Der Staudamm kann als Objekt, aber vor allem auch als Projekt eine Bedeutung für die Gesellschaft eines Nationalstaates haben. Er ist das Ergebnis von zahlreichen sich gegenseitig beeinflussenden Austauschprozessen über Grenzen hinweg. Er wird von Menschen ersonnen, geplant, finanziert und gebaut. Staut der Damm einen Fluss, der durch mehrere Länder fließt, kann er als geostrategische Waffe genutzt werden. Ist ein Staudamm als Kernstück für einen nationalen Entwicklungsplan auserkoren, kann er als wirtschaftlicher Heilsbringer und als Nationalsymbol kommuniziert werden mit einer grenzüberschreitenden sozio-politischen Bedeutung. Und gerade diese symbolische Bedeutung von großen Staudämmen entsteht nicht isoliert, sie zirkulierte im 20. Jahrhundert weltweit.

Eine Geschichte von Globalisierungsprozessen durch die Linse von Staudämmen würde folglich mit der Frage beginnen, woher die Inspirationen für die Dämme kamen und wer die Expertise für die Umsetzung besaß. Die Geschichte würde zeigen, dass dies etwas mit dem Großvater aller Dämme, dem Hoover-Staudamm in den USA, einer Rede von Präsident Roosevelt und dem Besuch afrikanischer Regierungschefs zu tun hat. Es würden Verbindungen zu Ingenieursexpertisen aus den USA aber auch der Sowjetunion zu Tage

kommen. Die Geschichte würde zeigen, dass es kein Zufall ist, dass der Akosombo-Damm in Ghana (1961–1965) und der Assuan-Staudamm in Ägypten (1960–1970) fast zur gleichen Zeit gebaut wurden – der eine mitfinanziert von den USA und der andere von der Sowjetunion. Es ließe sich zeigen, dass in einer vermeintlich bipolaren Weltordnung des Kalten Krieges unabhängig gewordene Staaten die Rivalitäten zwischen West und Ost strategisch für sich genutzt haben, um ihre eigenen Wirtschaftsprojekte zu verfolgen. Die Geschichte würde auch zeigen, dass koloniale Wasserabkommen bezüglich des Nils in Verbindung stehen mit der Standortwahl für die Grand-Ethiopian-Renaissance-Talsperre in Äthiopien (2011–2022). Diese wurde allerdings erst viele Jahrzehnte später gebaut und hat den alten Konflikt um Wasser mit Ägypten neu heraufbeschwört. Auch aufgrund dessen entschied sich die äthiopische Regierung für eine Selbstfinanzierungsstrategie und umging so Auflagen westlicher Finanzierungsinstrumente. Diese Analyse durch Raum und Zeit (die ich im Rahmen meiner Ausbildung durchführen konnte) macht deutlich, dass durch die Linse von zahlreichen menschlichen Errungenschaften und Produkten vielschichtige Globalisierungsprozesse sichtbar werden und koloniale Spuren an vielen Stellen entdeckt werden können. Sie zeigt vor allem auch den Handlungsspielraum (*agency*) und die Errungenschaften afrikanischer Gesellschaften, die unsere Menschheitsgeschichte mitschreiben.

Historische Errungenschaften und ihre Gesichter

Die Staudamm-Analyse erfolgte aus der Perspektive der jeweiligen afrikanischen Präsidenten, um deren Verhandlungsstrategien und Visionen herauszuarbeiten. Sie kontert die eurozentrische Annahme, nach der westliche Akteur*innen den Verlauf der Weltgeschichte bestimmt haben. Hierzu können in der Bildungsarbeit auch Biografien wichtiger Persönlichkeiten aus dem Globalen Süden besprochen werden. Es können Gedichte gelesen, Dokumentarfilme geschaut oder auch fremdsprachige Autobiografien gelesen werden. Auch dies ist im Kern keine neue Vorgehensweise. Aus Sicht der Globalgeschichte würde jedoch im Fokus stehen, warum wir die Person vorher nicht kannten, was wir von ihr lernen können und inwiefern ihre Vision andere Menschen durch Zeit und Raum beeinflusst hat. So gesehen würde

man sich fragen, wen Felix Finkbeiner, Gründer der Baumpflanz-Initiative »Plant for the Planet« zum Vorbild hatte. So könnte man feststellen, dass es die Friedensnobelpreisträgerin Wangari Maathai war.²¹ Sie gilt als »Mutter der Bäume« und hat bereits frühzeitig Themen wie strategische Baumbepflanzung, Frauen-Empowerment und Friedenssicherung zusammengedacht. Würden sich junge Menschen damit beschäftigen, dass

»In der Bildungsarbeit können auch Biografien wichtiger Persönlichkeiten aus dem Globalen Süden besprochen werden.«

ein Junge aus Deutschland, der sicher Idol vieler Klimaaktivist*innen ist, wiederum eine Schwarze Frau aus Kenia zum Vorbild hatte, könnte dies eine kraftvolle Wirkung haben. Aber auch Maathais Vision und Expertise ist global geprägt: Nach der Unabhängigkeit Kenias studierte sie im Rahmen eines Stipendienprogramms in den USA Biologie. Initiator des Programms, das übrigens auch den Vater von Barack Obama in die USA brachte, war der kenianische Freiheitskämpfer und Mitgründer des kenianischen Staates Tom Mboya. Auf Wikipedia wird das Programm jedoch »The Kennedy Airlift« genannt, was andere Assoziationen weckt.

Spannend ist zudem eine Auseinandersetzung mit den Biografien und Büchern der großen panafrikanischen Denker*innen wie Kwame Nkrumah, der eine Art Vereinigte Staaten von Afrika mit einem gemeinsamen Wirtschaftsraum anstrebte. In seinem Buch »Neokolonialismus: Die letzte Stufe des Imperialismus« beschrieb er bereits 1965 sehr eindrücklich, inwiefern afrikanische Kolonien nur politisch, aber nicht wirtschaftlich unabhängig wurden. Die Tatsache, dass im gleichen Jahr der Akosombo-Staudamm, der wichtigste ghanaische Staudamm, fertiggestellt wurde, ist kein Zufall. Und es ist auch kein Zufall, dass die CIA gemäß

eigener Quellen Nkrumahs Sturz 1966 unterstützte. Neben ihm haben sich auch viele andere Staatschefs Gedanken darüber gemacht, ob die kolonialen Grenzziehungen beibehalten werden sollten. Schließlich entschied sich die Organisation für Afrikanische Einheit (OAU) für die Beibehaltung, um das Konfliktrisiko bezüglich territorialer Ansprüche zu minimieren. Diese Tatsache ließe sich ebenfalls mit Hilfe von unterschiedlichen Afrika-Karten besprechen, um zu verdeutlichen, dass postkoloniale Strukturen von Seiten der ehemaligen Kolonien nicht unhinterfragt bleiben und afrikanische Gesellschaften ihrer Vergangenheit nicht passiv gegenüberstehen.

Postkoloniale Perspektiven auf Afrika-Assoziationen

Denken Sie mal an Afrika. Was taucht vor Ihrem inneren Auge auf? Safari, Löwen, unberührte Natur im Abendlicht und weißer Sandstrand oder eher viele strahlende oder alternativ traurige Kinder? Welche Begrifflichkeiten kommen Ihnen in den Sinn? Korruption, Krankheiten, Kriege?

Im Rahmen unserer Bildungsarbeit nutzen wir und viele weitere Akteur*innen das Weltverteilungsspiel (siehe Kapitel 6), bei dem die Teilnehmenden die Verteilung der aktuellen Weltbevölkerung auf die einzelnen Kontinente schätzen sollen. Dass aktuell 60 Prozent der Menschen in asiatischen Ländern leben, wird meistens unterschätzt. Dass aktuell nur ca. 15 Prozent in Ländern Afrikas leben, wird eher überschätzt. Bei der Nachfrage, warum sie letzteres so einschätzen, bringen Jugendliche ihre Vermutung schnell mit medialen Narrativen in Verbindung. Das homogenisierte Afrikabild wurde und wird von klein auf durch Kinderbücher mit trommelnden, kaum bekleideten Dorfkindern, Spendenplakaten mit hilfsbedürftigen armen Menschen und Berichterstattungen mit Negativschlagzeilen erlernt und prägt unser kollektives Bewusstsein. Das ist lange bekannt und verändert sich langsam. Um diese Prozesse zu beschleunigen und zu vergesellschaften, lohnt es sich, lieber einmal zu viel als zu wenig zu fragen, wo vermeintliches Allgemeinwissen über den ganzen Kontinent herkommt. Um ein differenzierteres Bild zu

²¹ www.plant-for-the-planet.org

zeichnen, reicht die bloße Behauptung, dass Afrika doch ein sehr diverser Kontinent ist, nicht aus. Diese Aussage sollte mit Beispielen untermauert werden, um Glaubwürdigkeit herzustellen und weiter erzählbare Geschichten zu teilen, die sich irgendwann zu einem Gegen-Narrativ aufbauen. Und natürlich ist dies keine Einladung, sich ohne Bezug und Expertise als Afrika-Kenner*in zu positionieren. Für das Hinterfragen von Afrika-Bildern und das Antrainieren eines differenzierten Blicks können verschiedene Medien genutzt werden: Wie wäre es mit einer kurzen Street-View-Reise über Google Maps in die Viertel der Mittelschicht von Nigerias Hauptstadt oder einem Video von kenianischen Influencer*innen über aktuelle Mode und Musikrends?

»Denken Sie mal an Afrika. Was taucht vor Ihrem inneren Auge auf? Safari, Löwen, unberührte Natur?«

Eine andere Möglichkeit wäre, eine Karte des vermeintlich schwarzen Kontinents an die Wand zu werfen und alle Assoziationen der Teilnehmenden zu besprechen und auch hier das kritische Nachfragen zu trainieren. Stichwort Krieg: Wo genau gibt es eigentlich aktuell kriegerische Auseinandersetzungen? Betreffen sie ein Land oder nur Teile des Landes? Hierfür könnten zum Beispiel Reisewarnungen des Auswärtigen Amtes mit lokalen Zeitungsberichten abgeglichen werden. Zudem gilt es, die kolonialen Ursprünge von vermeintlich ethnisch motivierten Konflikten herauszuarbeiten. Die Kolonialadministration hat in Ruanda strategisch Tutsi und Hutu gegeneinander aufgelehnt,

was 1994 in den Genozid an den Tutsi mündete. Auch der Konflikt zwischen Äthiopien und Eritrea hängt mit kolonialen Grenzziehungen zusammen. Stichwort Korruption: Gerade britische Kolonialverwaltungen haben im Sinne des »Teile und Herrsche-Prinzips« einzelne Bevölkerungsgruppen bevorzugt, was auch als Wurzel von korrupten Eliten in unabhängigen Staaten betrachtet werden kann. Stichwort Hunger: Auch wenn im Nordosten von Kenia Dürren und Hungersnöte grassieren, werden im fruchtbaren Umland von Nairobi in der Mango-Saison unzählige Mangos weggeworfen. Stichwort Flucht: Die meisten Menschen aus Somalia fliehen nicht nach Deutschland, sondern in Nachbarländer. Migration und Flucht hat es immer schon gegeben, auch in Europa. Klimawandelbedingte Migration wird weiter zunehmen. Was ist hier unsere Rolle?

Diese Ausführungen müssen an dieser Stelle ausreichen. Ziel war zu verdeutlichen, dass die Vergangenheit von vielen Akteur*innen geprägt wurde. Kolonialismus war mehr als die Ausbeutung von Menschen und Rohstoffen. Es gibt vielfältige postkoloniale Strukturen und koloniale Kontinuitäten, die sich in strukturellen Ungleichheiten und eurozentrischen Narrativen manifestieren. In der Bildungsarbeit kommt auch der Blick in die Zukunft oft zu kurz. Um Ohnmachtsgefühlen und Resignation entgegenzuwirken, sollten neben dem Austesten global verantwortungsvoller Handlungsoptionen auch die Entwicklung von Zukunftsvisionen Raum einnehmen. Wie könnte und sollte die von der Agenda 2030 angestrebte global nachhaltige Weltgesellschaft aussehen? Welche Visionen und transformativen Initiativen gibt es hierzu im Globalen Süden? Wie wäre es mit dem Buch *Afrotopia* von Felwine Sarr als nächste Lektüre für weitere Inspirationen?

Eine Begegnung mit Fernando Andia Cochachi

Gesprächspartner: Malte von Maltzahn

Fernando Andia Cochachi ist Train the Trainer für das Bundesprogramm *Bildung trifft Entwicklung* und Referent für das Programm *CHAT der WELTEN* im Saarland. Außerdem ist er Gründer und Vorstandsvorsitzender der Bildungsorganisation *Toupi Group a.s.b.l.* und berät eine ehrenamtliche Umweltorganisation mit Sitz in Peru. Die Schwerpunkte seiner Bildungsarbeit sind Kinderrechte, Klimagerechtigkeit aus der Perspektive des Globalen Südens, Fairer Handel, Kolonialismus und Rassismus. Im Jahr 2020 wurde sein Filmprojekt »Deutsch sein aus allen Himmelsrichtungen« mit dem Integrationspreis Rheinland-Pfalz in der Kategorie »Best-Practice-Projekt« ausgezeichnet.

Hallo Fernando, schön, dass Du da bist und wir die Gelegenheit haben, über Deine Bildungsarbeit zu sprechen und ihre Verbindungen zu Deinen peruanischen Wurzeln.

Danke, Malte, ich freue mich auf das Gespräch. Wie hast Du letzte Nacht geschlafen, was hast Du geträumt? Wenn Du magst, kannst Du etwas erzählen ...

An einen konkreten Traum kann ich mich nicht erinnern, aber spannend, dass Du diese Frage stellst. Haben Träume, hat das Intuitive von Träumen eine große Bedeutung für Dich? Und hast Du vielleicht einen Traum, von dem Du erzählen magst?

Ich hatte tatsächlich einen wiederkehrenden Traum letzte Nacht, der mich schon lange verfolgt. Da bin ich immer an einem fremden Ort, den ich noch nie gesehen habe, in keinem Film, auf keinem Bild, das ist ein reiner Phantasieort, wo es grün ist und wo es auch antike Elemente gibt. Ich bin dort ständig am Laufen und habe das Gefühl, dass ich genau weiß, wo ich hingehere, obwohl ich mich eigentlich gar nicht auskenne. Es fühlt sich an wie ein Weg an fremden Orten, die mir vertraut sind und zugleich gar nichts mit mir zu tun haben. Seit meiner Kindheit schon begleitet mich dieser Traum und wenn ich aufwache, habe ich manchmal richtig Schwierigkeiten, mich zu orientieren und zu prüfen, ob das die Wirklichkeit ist oder nur ein Traum. Manche Menschen sagen ja, es gäbe ganz unterschiedliche Universen und wir könnten immer für kurze Momente von einem Universum in ein anderes springen. So fühlt sich das an in diesen Träumen. Ich bin Erkunder und immer ein Stück weit im Wandel.

Erkunden und im Wandel sein – sind das auch Vorzeichen Deiner Bildungsarbeit?

Das könnte man so sagen, ja. Schau, ich habe hier ein paar Gegenstände mitgebracht, was für mich sehr wichtig ist. Begegnungen in Präsenz sind etwas ganz anderes als digitale Meetings. Hier sind zwei Dinge, die ich immer benutze, wenn ich über prähispanische Zivilisationen spreche. Das eine ist ein Stück Rinde von einem Sequoia-Baum. Sequoias sind auf dem nordamerikanischen Kontinent beheimatet und ich gehe davon aus, dass das Stück Rinde schon mehr als tausend Jahre lang lebt. Solche Gegenstände haben etwas Beschützendes – für Dich, für mich, für alle. Die Lebendigkeit, die von ihnen ausgeht, öffnet eine Emotionalität, von der wir gemeinsam lernen können. Ich glaube, in Bildungsprozessen geht es immer zuerst darum, einen Raum herzustellen, um »mit« jemandem zu lernen. Das ist viel wichtiger als »etwas« zu lernen. Bildung heißt ja nicht nur, Feststehendes aufzunehmen, sondern von eigentlich allem lernen zu können, was zwischen uns passiert und uns Freude bereitet. »Mit« jemandem zu lernen, heißt subjektorientiert zu lernen. Ich als Subjekt erkenne mich selbst – und zwar in der Verbindung mit Dir.

Das erinnert mich an ein Gespräch mit einem Südafrikaner, der seine Wurzeln in der Kultur der Xhosa hat. Er hat mir mal von einer Lebensweisheit erzählt, die mit dem Wort »Ubuntu« verbunden ist. Dem Sinn nach heißt es: Wir Menschen werden immer erst zu Menschen *durch* andere Menschen.

Das gefällt mir und passt sehr gut zu meiner Bildungsidee. Weißt Du, wenn ich etwas herstelle, zum Beispiel einen Artikel, einen Text, ein Objekt, dann sagt das nicht sehr viel darüber aus, wie ich in Gegenwart anderer bin, wie ich mit ihnen interagiere. Darum geht es aber bei Bildung, dass wir gemeinsam mit anderen etwas Neues hervorbringen.

Man könnte sagen, wir *haben* keine Ideen, wir besitzen sie nicht. Sondern Ideen sind etwas, das erst in der Begegnung selbst entspringt. Aus der französischen Renaissance gibt es ja den berühmten Satz von François Rabelais: »Kinder wollen nicht wie Fässer gefüllt, sondern wie Fackeln entzündet werden.«

Ja, dass wir Ideen nicht besitzen können, das schlägt sich auch in den mündlichen Erzählformen und bildlichen Überlieferungen prähispanischer Zivilisationen nieder, wo Malereien z. B. eine große Rolle gespielt haben. Aus Europa wurde daran viel Kritik geübt, auch an den mündlichen Erzählungen, weil sie einen fluiden, mehrdeutigen Charakter haben. Dabei wird leider vergessen, dass auch eine Essenz der Transformation in mündlichen Überlieferungen liegt. Wenn ich mir Wissen über mündliche Weitergabe aneigne, muss ich es wiedergeben, um es weiterzutragen und beim Wiedergeben verwandle ich es. Ich trage »meine« Zeit hinein und damit auch veränderte Bedingungen, das ist nicht nur eine Schwäche.

Interessanter Aspekt. Wenn wir Vorträge hören, können wir ja auch leicht merken, dass sie uns besonders dann überzeugen, wenn sie spontan sind, wenn sie sozusagen *live* entstehen. Mir jedenfalls geht es so, dass ich vor-

formulierten Skripten, auch wenn sie sehr präzise sind, schlecht folgen kann. Aber wenn Sprechende uns mitnehmen in ihre Formulierungen, in Korrekturen, Ergänzungen, Umwege, dann nehmen sie uns auch mit in ihr Denken und die Erzählung wird sofort lebendig. Manches bleibt ja auch zwischen den Worten.

Das gilt auch für bildliche Formen der Wissensüberlieferung. Im prä-hispanischen Kontext gibt es eine sehr lange Tradition von figurativen Symbolen. Das ist sehr spannend, denn so wie der Kreislauf der Natur sich ständig verändert, so können auch die Interpretationen von bildlichen Darstellungen sich wandeln und das, was sozusagen an Bedeutungen fehlt, also das, was ungenau bleibt, das kann mühelos ergänzt und interpretiert werden. Die Lernenden sind an der Bedeutungsgebung ja immer mitbeteiligt.

In der deutschen Sprache drückt sich das schon am Unterschied von Verstehen und Begreifen aus. Während wir beim Verstehen im Kopf bleiben und Dinge kognitiv erfassen, bezieht das Begreifen schon allein bildlich das Anfassen und Berührtwerden mit ein. Die Welt sinnlich zu erfahren, das passt ja auch gut zu Deinem Ansatz, Gegenstände mit in die Bildungsarbeit zu bringen...

Genau, wir begreifen am besten durch Erfahrung. Und Erfahrungen machen wir vor allem in der Gruppe. Schau, ich habe hier auch eine Kanne mitgebracht. Es ist aber eine besondere Kanne. Der Mechanismus, wie man sie befüllt, ist für viele Menschen hier und heute kontraintuitiv. Es scheint paradox, aber wir können sie vom Boden her befüllen – und so wie sie gebaut ist, durch ihre innere Konstruktion, bleibt das Wasser auch in der Kanne, wenn wir sie wieder umdrehen. Wenn wir lernen wollen, wie sie funktioniert, dann müssen wir es einfach versuchen. Wir lernen das durch Erfahrung, nicht durch das Denken. Was mir an der Kanne besonders gefällt: Sie zeigt uns ein System, das wir nicht erwartet haben. In der Begegnung mit der Kanne lernen wir, dass unsere Art, auf die Welt zu blicken, immer nur »eine« von vielen Möglichkeiten ist. Wir können uns auch fragen, warum Menschen einer bestimmten Kultur überhaupt auf die Idee kamen, einen Gegenstand zu konstruieren, der so komplex ist, dass er offensichtlich nicht nur die naheliegendsten Funktionen erfüllt.



Fernando Andia Cochachi mit der erwähnten Kanne (links), Foto: Malte von Maltzahn

Du meinst, dass wir Effizienz und Rationalität erwarten und deshalb überrascht sind, dass man beim Bau der Kanne ganz andere Kriterien zur Grundlage genommen hat?

Genau, Effizienz ist ja eine Kategorie, die wir zwar oft nicht hinterfragen, die aber aus der Industrialisierung kommt. Das gilt auch für die zeitliche Wahrnehmung: Wie ist mein Verhältnis zur Zeit? Dass wir uns auf ein langsames Prozessdenken oft gar nicht einlassen können, hat ja viel damit zu tun, dass wir gelernt haben, nur funktionieren zu müssen. Zu »funktionieren« hat aber sehr viel mit den Vorstellungen von Modernität, Kapitalismus und Kolonialismus zu tun. Erst durch die Industrialisierung hat in Europa sehr stark eine Tendenz dazu eingesetzt, dass wir Zeitlichkeit in einem 24-Stunden-Fenster strukturieren: Acht Stunden Arbeit, acht Stunden Freizeit, acht Stunden Schlaf. Vor tausenden Jahren dagegen, bei den Maya in Yukatan, hat man ganz andere Formen von »Zeit« gehabt. Da gab es 52 unterschiedliche Kalender, von denen man vier regelmäßig benutzt hat, weil man feststellte, dass jeder Mensch einen anderen Zeitrhythmus hat. Warum also sollten alle einem einheitlichen, hegemonialen 24-Stunden-Rhythmus folgen? Wenn ich sowas erzähle, fangen Kinder direkt an, darüber nachzudenken. Dann erzählen sie zum Beispiel von ihren Geschwistern und bei denen fällt ihnen auf, dass sie unterschiedlich sind und manchmal ganz andere Handlungspräferenzen haben.

»Der frühe Vogel fängt den Wurm« ist sozusagen nicht für alle eine gute Formel. Manche arbeiten ja auch lieber nachts. Wenn ich an Sozialphilosophen denke, die sich mit dem postindustriellen Zeitalter beschäftigt haben, dann heißt es dort, dass die Industrialisierung nicht nur unsere Wirtschaftsverhältnisse industrialisiert hat, sondern auch Raum und Zeit. Das zeigt sich an festen Arbeitsrhythmen, aber auch an Wohnformen wie den massenhaft parzellierten Hochhäusern, an Ampeltaktungen im Straßenverkehr, überhaupt am Rhythmus der Mobilität. Neulich habe ich mal beobachtet, wie groß das Zeitfenster eigentlich ist, indem wir aus einer S-Bahn aussteigen können. Das sind teils weniger als 15 Sekunden. Schon skurril, wenn man näher darüber nachdenkt, wie synchron wir im Alltag handeln, ohne das überhaupt noch zu bemerken. Aber kommen wir zurück zur Bildungsarbeit: Du arbeitest ja gerne mit einem Spiel, wo es unterschiedliche Tische gibt, auf denen jeweils gewürfelt wird. Auf den Würfeln sind Symbole und ihre Bedeutungen muss man lernen, um zu wissen, wie man gewinnen und Chips bekommen kann. Nach ein paar Minuten ziehen die Gewinner der verschiedenen Tische dann weiter zum nächsten Tisch. Was sie aber nicht wissen: Am Nebentisch gibt es zwar dieselben Symbole auf den Würfeln, aber andere Regeln, die zum Erfolg führen. So entsteht Verwirrung. Was ist die Idee des Spiels und warum setzt Du es ein? ²²

Für das Spiel gibt es viele Interpretationen. So, wie ich es verwende, hat das Spiel »zwei« Aufgaben. Zuerst geht es darum, meine eigenen Grenzen kennenzulernen. Wir lernen durch das Spiel, dass wir ganz spezifischen Formeln und Annahmen folgen, die wir nicht freiwillig gewählt, sondern gesellschaftlich übernommen haben. Manchmal ist es zum Beispiel so, dass akademisch hoch gebildete Personen größte Schwierigkeiten haben, mit veränderten Regeln umzugehen. Sie merken schnell, dass ihr Erfolg von einem kleinen und sehr begrenzten Spektrum an Voraussetzungen abhängig ist. Die Erfahrung zu machen, dass die eigene Über-

²² Eine Variante des angesprochenen Spiels findet sich in Kapitel 6 als *Barnga*.

zeugung von »Überlegenheit« plötzlich in sich zusammenbricht, ist natürlich spannend. Was macht das mit mir? Der zweite Aspekt des Spiels ist: Wie reagiert die Gruppe mit einer solchen Erkenntnis? Wie reagieren die Spielenden, wenn zuvor wenig hinterfragte Vorannahmen plötzlich in sich zusammenfallen? Besonders spannend war es einmal, als eine Asylsuchende, die kaum Deutsch gesprochen hat, gleich mehrere Runden an verschiedenen Tischen gewonnen hat. Das war bemerkenswert und hat in der Gruppe den Blick auf sie sehr stark verändert. An allen Tischen haben die Mitspielenden gemerkt, dass ihre Annahmen gegenüber der Asylsuchenden falsch waren, und außerdem haben sie gemerkt, wie schwierig es ist, etwas Fremdes in kurzer Zeit neu zu lernen.

Das ist spannend, vor allem weil es unsere Erwartungen ja nicht nur bricht, sondern geradezu konterkariert. Denn möglicherweise spricht der Erfolg einer Asylsuchenden, die alle Hürden einer hoch riskanten Flucht überwinden konnte, ja eher dafür, dass sie nicht über weniger Begabung verfügt als z. B. ein Universitätsprofessor, sondern sogar über eine besondere Begabung. Während – etwas vereinfacht gesprochen – ein Professor, der im Komfort einer bildungsbürgerlichen Familie aufgewachsen ist, vielleicht schon Probleme bekommt, wenn er auf einer Reise eine Autopanne hat und plötzlich mit praktischen Fragen konfrontiert wird, wo seine akademischen Begriffe nutzlos sind, hat sich eine Geflüchtete womöglich vielen wechselnden Erwartungen, die an sie gerichtet wurden, anpassen müssen. Das bildet ja auch eine Brücke zum Kolonialismus, wo genau das der Kern war: Europäer haben äußerst spezifische Bedingungen zu den einzig richtigen erklärt und den eigenen Maßstäben die höchste Wertigkeit beigemessen. Das heißt: Sie haben das eigene Regelwerk über die Regelwerke der anderen gestellt. Anstatt wechselseitig von den Stärken und Schwächen unterschiedlicher Regelverständnisse zu lernen, haben sie alternative Lösungen für allgemeine Lebensfragen verdrängt. Welche Rolle spielt dies für Bildungsarbeit? Du verwendest ja gerne den Begriff des *Dekolonialen*. Was meint die Idee des *Dekolonialen* und wie steht sie im Verhältnis zum *Postkolonialismus*?

*Viele der südamerikanischen Denker*innen haben sich darauf verständigt, eher mit »Ansätzen« zu arbeiten als mit spezifischen Theorien. Dekolonialität existiert daher nicht als Theorie, sondern im Gegensatz zu postkolonialen Theorien geht es erstmal nur um die Formulierung eines Zustandes. Die Idee der Moderne, wie sie später von Rousseau und Kant postuliert worden ist, hat etwas sehr Einseitiges. Mit Kolonialität zu arbeiten, heißt einfach nur, sich mit dieser Einseitigkeit auseinanderzusetzen, sich ihrer bewusst zu werden. Und dazu müssen wir verstehen, dass die Geschichte des 15. Jahrhunderts Auswirkungen bis heute hat. Wir sehen uns also vor bestimmten Fragen wieder: Welche Machtverhältnisse von damals sind bis heute existent? Was hat es mit binären Unterscheidungen auf sich, wie »Orient vs. Okzident« bzw. »Ost vs. West«? Modernität ist eine Konstruktion, mit deren Hilfe in Europa nach 1492 eine grundsätzliche Unterscheidung getroffen wurde – eine Unterscheidung zwischen dem »Zentrum« und der »Peripherie«, also allem außerhalb dieses Zentrums. Das Zentrum hat man mit einer ganzen Reihe an Eigenschaften verknüpft und der Peripherie hat man deren Gegensätze zugewiesen. »Dekolonialität« sagt jetzt nicht: »Wir müssen anderswo Orte herstellen, wo Wissen »auch« erzeugt werden kann«. Indigene Vertreter sagen viel eher, dass Wissen unabhängig*

vom Ort seiner Entstehung anerkannt werden muss. »Dekolonialität« ist also eine Kritik am Universalitätsanspruch. Das betrifft übrigens ganz unterschiedliche Bereiche. Beim Urbanismus gab es z. B. eine ganz klare Vorstellung davon, wie Stadtentwicklung auszusehen habe. Muslimische und christliche Formen, die durch das Römische Reich weitergetragen wurden, waren der Maßstab. Die städtischen Bauweisen in Mexiko wurden dagegen als »nicht modern« etikettiert. So entstand schon das erste Problem: Man kam gar nicht auf die Idee, dass auch unterschiedliche Formen der Moderne entstehen konnten. Das heißt, mit der Modernität entstand automatisch eine Form der Verdrängung anderer Kulturformen und Wissenszüge. Mit Modernität war eine klare und eindeutige Idee verbunden, wie Wissen herzustellen sei, nämlich durch einen »Ort« wie beispielsweise eine Universität, durch eine »Form« wie beispielsweise eine Promotionschrift und durch eine »Person« wie den Doktoranden. Diese Art der Wissensproduktion wurde als »exklusiv« betrachtet. Andere Formen wie etwa mündliche Erzählformen und bildliche Überlieferungen galten als unzuverlässig und »nicht modern«. Schon die Römer hatten aus Motiven der Machterhaltung heraus andere Formen der Wissenserzeugung systematisch zerstört und in Karthago zum Beispiel ganze Bibliotheken verbrannt. Europäische Königreiche und Dynastien haben an dieses Erbe angeknüpft.

Nur um zu vermeiden, dass wir jetzt in ein allzu dichotomes Denken verfallen: Später in der Aufklärung sind ja viele solcher Ideen auch von europäischen Philosophen aufgegriffen worden, das ist also kein Ergebnis des 21. Jahrhunderts. Da können wir bei Schopenhauer beginnen und seiner berühmten Schrift »Die Welt als Wille und Vorstellung«, wir können auf Karl Marx und seine Kapitalismuskritik blicken oder ganz konkret auf die »Dialektik der Aufklärung«, wie sie Horkheimer und Adorno beschrieben haben. Auch Fromms Unterscheidung von *Haben* und *Sein* sowie Heideggers Technikskepsis, verbunden mit dem Appell, der *Eigentlichkeit* der Verhältnisse auf die Spur zu gehen, implizieren eine deutliche Kritik. Die Reduktion der Welt auf ihre kognitive Verfügbarmachung und auch auf die Hybris, die Natur und andere Erdteile zu instrumentalisieren, ist durchaus auch in Europa reflektiert worden, aber natürlich hat sie nach wie vor eine große Macht. Du verweist ja immer gern auf Machtsymbole, um den Unterschied zwischen eurozentrischen und prähispanischen Weltanschauungen deutlich zu machen. Wovon erzählen diese Machtsymbole?

Nun, in Europa existierte ja die »Monarchie« als Vorbild für politische Macht. Dagegen setzen die Gesellschaftsformen Mittel- und Südamerikas eher an der Idee einer »Theokratie« an. Macht galt dort als Verantwortung, die als vergänglich angesehen wurde. Diese Vergänglichkeit hatte eine eigene Ästhetik und schuf eine Verbindung zwischen Erde und Kosmos. Das spiegelt sich konkret wider in der symbolischen Bedeutung, die roten und grünen Federn zugeschrieben wurde. Die berühmtesten Federn sind die des wunderschönen Quetzal. Der Vogel verliert sie immer wieder, wodurch die Federn gesammelt werden können. Dieses Aufsammeln greift nicht aktiv in die Natur ein. Im Gegensatz dazu hatte man in den Monarchien Europas Edelsteine und Gold als Machtsymbole. Um eine Krone zu fertigen, müssen Metalle aus der Natur extrahiert und Diamanten abgebaut werden, was geradezu sinnbildlich steht für einen »aktiven« Prozess, für das Konzept von »Eigentum« und die Legitimi-

tät, der Natur etwas zu entnehmen. Die Idee, durch aktive Handlungen etwas Neues zu schaffen, ja, etwas Neues zu formen, ist der Grundstein von Individualität geworden. Einer Individualität, die ewig fortbestehen und weitergegeben werden sollte durch Dynastien von Königsfamilien. Im Kontrast dazu waren Kopfbedeckungen von Federn, wie sie in Südamerika verwendet wurden, eine ständige Erinnerung daran, dass Macht vergänglich ist und sich nicht über die Natur hinwegsetzen kann.

Wenn wir den Fokus aufs Individuum als Signum europäischen Denkens begreifen, was würdest Du sagen: Wie kann eine europäisch geprägte Bildungsarbeit von präkolumbianischen Traditionen lernen?

In meiner persönlichen Bildungsarbeit inspiriert mich die Vorstellung, dass das Wissen im Grunde niemandem gehört. Wissen gehört immer »allen« oder »niemandem«. Nehmen wir an, Du hattest eine Idee. Diese Idee war ein Funke und der Funke hat in mir ein Feuer entfacht, aus dem ich dann ein ganzes Buch geschrieben habe. Ohne den Funken wäre das Buch aber nicht entstanden. Jetzt zu sagen, es wäre allein »mein« Buch, das wäre falsch oder zumindest unvollständig.

Vielleicht könnten wir uns Wissen dann wie ein Feuer vorstellen, das zwischen uns leuchtet und dessen Flammen sich in unterschiedlichen Farben und Formen mal hierhin, mal dorthin bewegen. Das Feuer ist für niemanden greifbar und doch inspiriert von allen, die drum herumstehen. Das Feuer hat auch seine eigene Zeitlichkeit, es hängt von bestimmten Bedingungen ab, die sich auch wieder auflösen. Morgen regnet es vielleicht. Weitertragen können wir immer nur einen Funken, eine kleine Flamme wie das Olympische Feuer – das wäre sozusagen der transgenerationale Wissenstransfer. Denn das Besondere am Kulturprozess ist ja, dass Wissen gerade nicht vollständig erlischt und nur Asche zurückbleibt, sondern dass etwas weitergeht, dass der Funke sozusagen »weiter-gegeben« wird, überspringt und an anderer Stelle zu einer anderen Zeit vielleicht ein neues Feuer entfacht.

Das ist ein gutes Bild. Ich versuche, Menschen immer eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie es gewesen sein muss, als christlich geprägte Menschen vor fünfhundert Jahren auf eine mexikanische Kultur zu treffen. Stell Dir vor, Du bist ein Christ und begegnest einer Zivilisation, wo es Schlangen gibt. Jeder weiß, selbst wenn er nicht gläubig ist, dass die Schlange im Christentum »das Böse« ist, der Teufel, der Störenfried im Paradies. Wenn man so geprägt gewesen ist, müssen einem mexikanische Kulturen wie Ansammlungen von Teufelsanbetern erschienen sein. Obwohl es Spuren gibt, dass es damals auch zu Annäherungen kam und beide Zivilisationen die Sprache des jeweils anderen gelernt haben, ist dieser Lernprozess nicht weitergegeben worden. Weitergegeben wurden stattdessen die Gegensätze und die vermeintliche Notwendigkeit, Wissen zu zerstören und zu verdrängen.

Wenn wir nochmal ins Hier und Jetzt zurückkommen, dann ist es ja dennoch so, dass der Individualismus als Markenzeichen Europas etwas ist, das Dir ganz konkrete Möglichkeiten eröffnet hat, wie zum Beispiel in einer Gesellschaft zu leben, die arbeitsteilig ist und Dir die Freiheit gibt, tagtäglich all den Themen nachzugehen, die Dich interessieren. Würdest

Du in einer Gesellschaftsform leben, die solche Räume für individuelle Entfaltung nicht hätte, könntest Du Dich womöglich nicht so ausgiebig mit Deinen eigenen Themen befassen, das hat ja durchaus etwas Paradoxes. Was ich sagen will: Es fällt uns ja sehr leicht, aus einem utopischen Standpunkt heraus ein System infrage zu stellen, in dessen Strom wir fortlaufend mitschwimmen. Die Herausforderung, tatsächlich jenseits von Besitzvorstellungen, jenseits von Machtbedürfnissen und linearer Wissensvermittlung zu handeln, ist meines Erachtens viel größer, als nur die Idee davon zu entwerfen. Etwas provokant gesagt: Ein Stück Rinde und eine Kanne machen eine Begegnung noch nicht zu einem offenen, lebendigen Feuer. Das Gespräch, das wir führen, hat bei aller Begegnungsoffenheit ja schon etwas sehr Europäisches und Wissenszentriertes. Wir sprechen hier als Individuen, wir teilen Wissen im Rahmen einer Institution mit und in einzelnen Momenten entstehen dabei natürlich auch neue Gedanken und Assoziationen. Wie fühlst Du Dich in dieser Rolle? Hast Du den Eindruck, tatsächlich leben zu können, was Dich inspiriert oder bist Du insgeheim doch auch fester Bestandteil einer »Wissensgesellschaft«?

Ich würde das anders ausdrücken. Die peruanische Tradition des AYNÍ ist eine Verpflichtung von Geben und Nehmen. Ich habe Dir zum Beispiel das Stück Rinde gegeben, um Dir eine haptische und emotionale Sinneserfahrung zu ermöglichen. Das ist etwas anderes, als Dir zwei oder drei Sätze vorzutragen, die ich verfasst habe. Würde ich das tun, wäre es rein eurozentrisch. Dir aber etwas Greifbares zu geben, das sehr persönlich und mit meinen Emotionen verknüpft ist, das hat zwei Aspekte: Es zeigt die Bereitschaft, etwas von sich zu geben, und auch die Offenheit dafür, etwas zu nehmen. Was ich von Dir mitnehme, sind Deine Fragen. Es gibt einen sehr interessanten Satz der Maya, den ich gerne wiedergebe: »Wir kommen nur vorwärts, indem wir unsere Widersprüche anerkennen«. Das heißt, alles, was ich mache, ist auch Ausdruck performativer Widersprüche.

Dennoch stelle ich es mir schwierig vor. Etwas zu denken, heißt noch nicht, es auch konkret zu tun. Mir geht es zum Beispiel so, dass mich vieles inspiriert, was ich gerne umsetzen würde, aber zugleich haben die Strukturen um mich herum trotzdem eine Macht, mich immer wieder woanders hinführt. Die Besitz-Orientierung ist ja ständig ein Teil unserer Alltagswelt. Wie fühlst Du Dich innerhalb solcher Widersprüche?

Widersprüche müssen ja nicht nur ein Hindernis sein, sie sind auch eine Chance. Ich versuche Widersprüche als Herausforderung zu sehen, innerlich zu wachsen. Daher bringe ich eben Gegenstände mit, weil sie für gelebte Erfahrung stehen. Ein Stück Rinde hat eine unglaublich lange Geschichte. Ich hätte Dich auch zu einem Berg in Peru mitnehmen können, denn diese Philosophie hat ja auch einen bestimmten Ort als Ursprung. Philosophien an fremde Orte zu tragen, ist natürlich schwierig. Denn wenn wir umgeben sind von Pflanzen im Regenwald, ist das etwas anderes als auf einem europäischen Marktplatz zu stehen. Trotzdem hat es eine Wirkung, kleine Elemente anderer Welten mitzubringen. Durch Erfahrungen mit ihnen entstehen Emotionen und aus meiner Sicht kann kein Wissen entstehen, wenn dabei nicht auch Emotionen angestoßen werden. Daher stelle ich auch gerne die Frage nach Träumen, weil uns Träume direkt in unsere fühlende Welt mitnehmen. Natürlich ist es nicht leicht, die fühlende mit der denkenden Welt zusammenzubringen. Aber beide gehören immer zusammen. Wir sind fühlende

Wesen wie wir auch denkende Wesen sind. Ich sehe das nicht als widersprüchlich, sondern als komplementär. Europäische Bildungsinstitutionen haben klare Rahmungen und diese Rahmungen sind ziemlich fixiert. Aber ich versuche, immer wieder kleine Risse in den fixen Rahmungen zu erzeugen.

In einem Song von Leonard Cohen heißt es: »There's a crack in everything, that's how the light gets in.« Auf Deutsch: Alles hat einen Riss, das ist, wie das Licht hereinkommt.

Bildung hat viel mit Licht zu tun. Bildung ist etwas, das wir erleben müssen. Wir sollten uns selbst erleben, in einer Gruppe. Denn da spüre ich gleich: Wie nehme ich mich selbst wahr? Welche Erlebnisse habe ich zusammen mit anderen? Vieles, was wir betrachten, kann man auch als Spiel sehen. Bildung heißt für mich auch, zusammen zu spielen. Wir können ja auch dieses Interview spielerisch gestalten. Sobald wir spielerische Eigenschaften mitbringen, haben wir Voraussetzungen, um Freude zu empfinden. Und wir sollten unbedingt Freude in unseren Handlungen empfinden. Denn wenn wir Momente des Wissens in Momente der Freude verwandeln, dann sind wir schon auf einem gesunden Weg zu uns selbst.

Meine Mutter ist Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche. In ihrer Arbeit spielt es eine große Rolle, mit Figuren Sandbilder zu legen, Träume zu erzählen und gemeinsam zu spielen. Eltern der Patientinnen und Patienten sagen dann häufig zu ihr: »So einen Job hätte ich auch gerne, wo man nur mit den Kindern spielen muss«. Manche sind irritiert und skeptisch gegenüber dem Nutzen des Spielens. Es wird auch gefragt, was *genau* denn jetzt das Problem sei, die Störung, die Krankheit. Aber interessant ist, dass es darum nicht in erster Linie geht. Es geht nicht nur darum, Probleme zu verstehen, sondern eine tragfähige Beziehung herzustellen, eine wirkliche Begegnung und eine gesunde Bindung, für die das Spielerische eine wichtige Quelle ist. Das Entscheidende wird oft nicht *verstanden*, sondern *gemeinsam durchlebt*. Am Ende weiß man vielleicht gar nicht, was es genau war, was die Heilung bewirkt hat, aber das ist auch nicht so wichtig. Weil ein emotionaler Prozess stattgefunden hat, der gesunde Kräfte aktivieren konnte.

Wenn man einem Wesen die Freiheit gibt, es selbst zu sein, dann ist das in meinen Augen etwas Wunderschönes. Denn frei zu sein heißt, man selbst sein zu können und zu vertrauen. Wenn wir also wirkliche Bildung ermöglichen wollen, müssen wir die Bedingungen für Freude und Vertrauen schaffen, damit wir Heilungsprozesse mit uns selbst und mit anderen erleben. Schaffen wir das nicht, bleiben wir in einer Welt, die permanent Wunden aufreißt. Vieles in herkömmlichen Bildungsprozessen ist nicht sehr heilsam. Bildungsinstitutionen sind häufig durchzogen von Machtstrukturen. Und wenn Macht uns in einer Verfassung erwischt, wo wir empfindlich sind, kann das massive Verletzungen bewirken.

Intuition kann also durchaus »vernünftig« sein. Das kennen wir alle aus Konflikten, wo es manchmal mehr bewirken kann, dem anderen seine Hand auf die Schulter zu legen oder ein wohlwollendes Lächeln zu schenken, als jeden Aspekt auszudiskutieren. Selbst wenn wir dann nicht alles verstanden haben – oder genau deswegen. Lieber Fernando, ich danke Dir für das Gespräch.

Sehr gerne!

Mediale Narrative und postkoloniale Bildungsarbeit

Malte von Maltzahn

»Das Problem an Stereotypen ist nicht, dass sie unwahr sind, sondern *unvollständig*.« So hat es die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie 2009 in einer Rede formuliert, die unter dem Titel *Danger of a Single Story*²³ berühmt geworden ist. Stereotype sind nicht unwahr, aber unvollständig. Was heißt das? Stellen wir uns zur Veranschaulichung einen Berg vor, der hoch aus einem Plateau herausragt und von allen Seiten bestiegen werden kann. Wollen wir den Berg in seiner wahren Gestalt und Vielseitigkeit kennenlernen, so genügt uns *eine* Perspektive nicht. Es gibt nicht *den* Blick auf den Berg. Man kann ihn von vorne besteigen oder von hinten. Man kann von oben auf ihn blicken oder von unten. Und selbst wenn wir vor ihm stehen, müssen wir uns doch entscheiden, von welcher Seite wir das tun. Zudem leuchtet der Berg im Abendlicht anders als im Morgenlicht, wandelt sich mit den Jahreszeiten und vereint ganz unterschiedliche Gesteine in sich. Folglich erzählen auch Menschen, die ihn bestiegen haben, ganz unterschiedliche Geschichten über ihre Begegnungen mit dem Berg. Genau das macht seine Faszination und Anziehungskraft aus. Sein Geheimnis liegt in erheblichem Maße in Erfahrungen, die für jede Person, die sich mit ihm beschäftigt, immer auch etwas Unvollständiges und Unkontrollierbares enthält. Erzählt jemand also, der Berg sei schwarz und steil und nicht zu besteigen, mag er für *seinen* Weg nicht unrecht haben. Dennoch ist die Erzählung unvollständig, weil es viele andere Wege auf den Berg gibt, die möglicherweise flacher, bewaldet und voller Aussichtspunkte sind. Übertragen wir dieses Bild auf gesellschaftliche Phänomene, so müssen wir uns von der Illusion verabschieden, dass es *die eine richtige oder wahre Perspektive* überhaupt geben kann.

Spätestens seit der Corona-Pandemie ist mit der Querdenker-Bewegung die Gefahr deutlich geworden, kritische Blickwinkel mit einem Hang zur Fundamentalopposition zu verwechseln. Gerade hinsichtlich medialer Darstellungen ist es populär geworden, deren überzogene Wahrheitsansprüche zu enttarnen. Was *die* Politik, *die* Medien oder *die* Wissenschaft von sich geben, erscheint nicht wenigen Menschen als Propaganda eines ideologisch voreingenommenen Establishments. Grundsätzlich könnte man sagen: Sich die Grenzen der Urteilkraft von Berichterstattung bewusstzumachen, kann der Wahrheitsfindung natürlich sehr zuträglich sein. Denn was schnell, tagesaktuell und mit zahlreichen Kompromissen und Auswahlprozessen für eine Sendung oder Zeitungsausgabe aufbereitet wird, das hat zweifelsohne erhebliche Begrenztheiten. Als zynisch und naiv erweist sich gleichwohl die Vorstellung, dass es deshalb *unwahr* ist, was in den Medien berichtet wird, um stattdessen an eine alternative Wahrheit zu glauben, die paradoxerweise mit ähnlich großen Wahrheitsansprüchen aufgeladen wird. Die Loslösung von der *einen Geschichte* braucht eben nicht den Sprung zu einer anderen *singulären Story*, sondern die Öffnung gegenüber den *vielen Geschichten*. Anders gesagt: Eine kritische Haltung, die ihren Namen wirklich verdient, erfordert immer ein Bewusstsein für die Begrenztheit von Blickwinkeln – beim Gegenüber genauso wie bei mir selbst.

In der Bildungsarbeit sehen wir uns also mit der Herausforderung konfrontiert, zwischen Vertrauen und Verantwortung einen Ausgleich zu finden. Den Respekt vor Gesprochenem benötigen wir genauso wie den Mut, das Gesprochene zu hinterfragen. Denn wo wir mit

²³ Der Videomitschnitt dieser Rede ist online leicht auffindbar und empfiehlt sich, mindestens in Teilen, auch für die Bildungsarbeit.

Medien arbeiten – seien es Bücher, Filme, Musik oder Podcasts – haben wir es grundsätzlich mit Konstruktionen zu tun. Und jede Konstruktion hat eine Wirkung auf uns, ganz egal, wie viel Wahrheit ihr zugrunde liegt. Auf den Soziologen William I. Thomas geht das aufschlussreiche Gedankenbild zurück, dass für uns Menschen immer dasjenige wahr wird, was wir für wahr halten. Der einfache Grund: Wie wir die Welt sehen, wie wir sie deuten, das bildet den Ausgangspunkt dafür, wie wir letztlich handeln. Gehen wir zum Beispiel abends am Bahnhof vorbei und sehen schemenhaft eine Gestalt mit Kapuzenpullover und schnellen Bewegungen, könnte es geschehen, dass wir intuitiv Abstand nehmen. Wir deuten die Erscheinung möglicherweise als Gefahr, haben im wahrsten Sinne des Wortes ein »Vor-Urteil«, das uns vor subjektiv erwarteten Risiken schützt. Dieses Vorurteil ist aber unvollständig. Seine Entstehung ist dem Zeitdruck geschuldet und sagt nichts darüber aus, wie gefährlich die Person tatsächlich ist, die in dem Pullover steckt. Es ist *eine* mögliche Deutung der Situation. Wenn wir daraus nun ableiten, dass alle Personen mit Kapuzenpullover tendenziell gefährlich sind, bilden wir ein Stereotyp aus. Solch ein Stereotyp muss im Einzelfall zwar nicht falsch sein, ist aber garantiert unvollständig. Übertragen auf den Umgang mit Medien heißt das: Bei allem, was wir sehen, handelt es sich um Konstruktionen. Selbst vermeintlich Dokumentarisches hat unvermeidlich ein fiktionales Moment, es hat eine ganz bestimmte Perspektive. Wollen wir das Gezeigte nicht nur verstehen, sondern auch der Vielfalt möglicher Bedeutungen näherkommen, gilt es diese Perspektivität immer mit einzubeziehen. Sie ist keine Schwäche oder Stärke, sondern einfach unumgänglich. Was es heißt, medialen Konstruktionen mit der Bereitschaft zur *Rekonstruktion* und *Dekonstruktion* entgegenzutreten, das soll anhand einiger Beispiele verdeutlicht werden.

»I bless the rains down in Africa«

Im Jahr 1982 veröffentlichte die US-amerikanische Rockband Toto einen Song, der sich mit seinen unverwechselbaren Klängen so sehr in das kollektive Gedächtnis unserer Musikkultur eingepägt hat, dass noch vierzig Jahre später regelmäßig auf Partys zu hören ist, wie Feiernde gemeinsam den Refrain »I bless the rains down in Africa« singen. Doch was meint Frontsänger Bobby Kimball eigentlich genau mit diesem *Africa*? Wünscht er sich Regen

in den Gassen von Marrakesch oder für die Wälder von Gombe in Tansania? Segnet er das nebelverhangene Kap der Guten Hoffnung oder vielleicht doch eher die trockenen Wüsten des Sahels? Die wenigsten von uns werden sich im Rausch der Tanzflächen ernsthaft solche Fragen stellen. Denn es ist ja nicht so, dass wir keine Vorstellung von diesem *Africa* hätten. In jedem kommen sofort Bilder auf, die umso leuchtender und exotischer sein können, je weniger wir von der Vielfalt Afrikas kennen.

Der Soziologe Harold Garfinkel ist bekannt dafür geworden, dass er in seiner Forschung Krisenexperimente durchführte, in denen er seinen Studierenden Aufgabenstellungen mit nach Hause gab. Diese sollten bei Familienbesuchen auf die Frage »Wie geht es Dir?« mit Rückfragen reagieren und zur Präzisierung auffordern: »Was soll das heißen, wie es mir geht. Jetzt im Moment oder in den letzten Tagen? Meinst Du das körperlich oder seelisch und ist das auf uns bezogen oder auf mich in meinem Beruf oder mit Freunden?«. Garfinkel wollte damit zeigen, dass soziale Situationen sehr schnell irritierend werden können und zusammenzubrechen drohen. Warum ist das so? Weil ein erheblicher Teil unserer Verständigung durch Interpretation und implizite Vorannahmen funktioniert. Wir gehen davon aus, dass andere uns auch dann verstehen, wenn wir uns nur vage äußern – oder dass sie uns sogar besonders gut verstehen, weil im Vagen ein unausgesprochenes Gefühl der Einigkeit entsteht. Ähnlich verhält es sich mit der höchst nebulösen Kategorie von *Africa*. Es ist nicht anzunehmen, dass die Bandmitglieder sich beim Schreiben des Songs ernsthafte Sorgen darum gemacht haben, dass die Zuhörer*innen nicht verstehen könnten, was mit *Africa* gemeint ist, ganz im Gegenteil. Wer sich das Musikvideo anschaut, wird geradezu überschwemmt mit stereotypen Phantasien, was dieses Afrika und seine Menschen auszeichnen soll. So sehen wir einen barfüßigen Schwarzen, der im Schimmer der Nacht eine Machete in der Hand führt. Es brennen Fackeln, offenbar vor einem Kolonialbüro im Dschungel. Die Bandmitglieder thronen samt Schlagzeug und Gitarren auf einem exorbitanten Buch, auf dem in großen Lettern *Africa* geschrieben steht und am Ende werden Karten und Bücher des Kontinents von Flammen verschlungen. All das scheint nicht sehr zu irritieren, vermutlich weil die Vorstellungen der Bandmitglieder und die Phantasien der Zuschauer*innen stillschweigend miteinander harmonieren.

Umso weniger Kenntnis über das »globale« Afrika vorhanden ist, desto stärker kann die Gravur der gezeigten Bilder auf uns wirken. In einer fast rauschhaften und durchaus ansprechenden Ästhetik wird uns ein archaisches Afrika präsentiert, das uns musikalisch durch Sehnsuchtsgefühle führt und im Mantel des anziehenden Fremden erscheint. Die Lyrics bilden dabei eine Art trojanisches Pferd: Indem wir sie mitsingen, nehmen wir klammheimlich all die verknüpften Klischees auf und dabei nicht zuletzt die uralte Vorstellung eines rettenden und fürsorglichen Europas, das alles tut, um nicht nur Zivilisiertheit, sondern nun auch Regen auf dem dürstenden Planeten der Buschtrömler heraufzubeschwören. Wer ist hier *Subjekt*, wer *Objekt*? Welche Gefühle kommen auf, wenn wir uns dieser wirkmächtigen Konstruktion hingeben? Lernen wir tatsächlich etwas von *Afrika* oder lernen wir mehr von uns und unserem inneren Blick auf dieses *vermeintliche* Afrika? Anhand solcher Fragen können Medienbeispiele nicht nur kognitiv, sondern auch mit Bezug zu unseren Emotionen diskutiert werden.

»Africa for Norway«

Bleiben wir noch etwas beim Mittel der Irritation und beim Mythos des einheitlichen Afrikas. Die Künstler*innen-Initiative *Africa for Norway* hat im Jahr 2012 eine Parodie auf Charitysongs und deren inszenierte Helfendenperspektive herausgebracht. Mit ihrem politischen Video präsentieren sie uns eine Gruppe südafrikanischer Sänger*innen, die ein Lied über die Hilfsbedürftigkeit des anscheinend hoffnungslos in Schneestürmen versinkenden Norwegens anstimmen. »We had our problems, too, with HIV and crimes. Now the tables have turned, now it's Africa for Norway«, heißt es in den Lyrics und wir als Zuschauende werden aufgefordert, uns an einer kollektiven Spende zu beteiligen, um Elektroheizkörper für Norwegen zu sammeln. Das Szenario wirkt dabei nicht nur absurd, weil die Lösung für das Kälteproblem natürlich scheinheilig ist, sondern auch, weil wir kaum Bilder von Norwegen gezeigt bekommen, aber zugleich überschüttet werden mit Eindrücken der immerzu lächelnden Helfer*innen aus *Afrika*. Der Song könnte geradezu als Paradebeispiel dafür gesehen werden, was Garfinkel in seinen Krisenexperimenten zeigen wollte. Erst wenn Dinge sich plötzlich anders zeigen, als wir es gewohnt waren, begegnen wir unseren eige-

»We had our problems, too, with HIV and crimes. Now the tables have turned, now it's Africa for Norway.«

nen sonst unsichtbar bleibenden Erwartungshaltungen und Ressentiments. Dass eine Gruppe von Menschen aus dem Globalen Süden gönnerhaft und selbstbezogen zu uns spricht und »wir« als Europäer*innen dabei zum Objekt gemacht werden, bewirkt offensichtlich erhebliche Irritationen. Denn waren wir es nicht gewohnt, *selbst* die Kontrolle über das Weltgeschehen zu haben und mögliche Probleme zu identifizieren? Waren es nicht *wir*, die mit Lösungen aufwarteten? In einem eurozentrischen Selbstverständnis ist es nicht angelegt, dass »die anderen« über »uns« hinwegsprechen. Selbst Wohltätigkeitsveranstaltungen unter dem Motto *We are the World, We are the Children* lassen keinen Zweifel daran, wer die Sprechenden sind. Indem *Africa for Norway* auf raffinierte Weise die Verhältnisse umkehrt, entsteht ein ungewohntes Irritationserlebnis auf der Gefühlsebene, das im Rahmen postkolonialer Bildungsarbeit sinnvoll dafür eingesetzt werden kann, ein Bewusstsein für Perspektivität zu schaffen – einer Perspektivität, die uns oft gar nicht auffällt.

»Fuck White Tears«

Um Perspektivität geht es auch im Kurzfilm *Fuck White Tears* der deutschen Filmemacherin Annelie Boros. Als sie 2017 nach Südafrika reiste, um einen Dokumentarfilm über die Proteste von Studierenden zu drehen, erlebte sie bereits in den ersten Begegnungen einen massiven Widerstand der Menschen, die sie als Protagonist*innen gewinnen wollte. Relativ schnell geht es daher im Film nicht mehr um die Frage, warum Studierende in Südafrika protestieren, sondern warum eine deutsche Filmemacherin überhaupt ein Projekt in Südafrika beginnt. *Fuck White Tears* erweist sich als produktives Anschauungsmaterial für politische Bildungs-

arbeit, weil deutlich wird, wie gewinnbringend es sein kann, von eigenen Vorannahmen loszulassen und darin keine Schwäche zu sehen, sondern eine Stärke. Der Filmmemacherin gelingt es auf vorbildliche Weise, ihr eigenes Scheitern zum Thema zu machen und die Irritation, mit der sie zum Teil hart konfrontiert wird, nicht zu verheimlichen, sondern als wichtige Quelle des Erkenntnisgewinns zu begreifen. Durch eine Vielzahl südafrikanischer Stimmen erfahren wir etwas über die Kränkung einer fortgesetzten Entmündigung durch europäische Expert*innen, die auch in gutgemeinten Projekten etwas vom alten Überlegenheitsdenken fortführen. Trotz oder gerade aufgrund des manchmal naiv anmutenden Voice-Overs im Film wird die Komplexität deutlich, die jedem Versuch, hierarchische Strukturen zu durchbrechen, innewohnt. Denn klar ist auch: *Ohne* zu sprechen, wird sich auch nichts verändern. *Wie* aber kann gesprochen werden, damit sich das koloniale Subjekt-Objekt-Verhältnis nicht stillschweigend weiterträgt und gewissermaßen als Wolf im Schafspelz alte Wunden von Unterlegenheitsgefühlen aufreißt?

In die Fragen leben

Was können wir im Rückblick auf dieses Kapitel lernen? Mediale Darstellungen wirken *immer* auf uns, ganz egal, wie viel Wahrheit sie beinhalten. Gerade dort, wo wir wenig Kenntnis besitzen, können sich besonders wirkmächtig Ressentiments verfestigen. Verkürzte Bilder und Blickwinkel werden noch immer von einer Vielzahl an Sprechenden befruchtet, die sich vor allem *eine* Frage selten stellen – nämlich *ob* und wenn ja, *wie* sie überhaupt sprechen sollten. Das gilt für Thomas Gottschalk, wenn er sich Urteile über Rassismus zu fällen anmaßt, das gilt aber auch für Songs, für Fil-

me und ihre erzählten Geschichten. Perspektivität können wir dabei nicht überwinden, sie ist immer da. Mal differenziert, mal undifferenzierter – aber unumgänglich subjektiv. Deshalb gilt es in erster Linie einen reflektierten Umgang damit zu finden. Es lohnt sich, ein Bewusstsein zu entwickeln, von welcher Seite und in welcher Entfernung wir »auf den Berg« schauen. Was heißt es etwa, wenn uns auf dem Weihnachtsmarkt ein »Lumumba« angeboten wird, ein »warmer Kakao mit – doppeldeutigem – Schuss«? Welche Bilder stecken hinter dem Gesprochenen, ganz unabhängig davon, ob sie bewusst gewählt oder stillschweigend weitergetragen werden? Statt vorschneller Festlegungen helfen uns vor allem *Multiple Storys*, wenn wir noch einmal auf die Autorin Adichie Bezug nehmen. Denn Stereotype und singuläre Blickwinkel mögen zwar nicht immer falsch sein, aber sie sind grundsätzlich unvollständig. Deshalb gilt, wie es der Dichter Rainer Maria Rilke einst formuliert hat: »Forschen Sie nicht nach den Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können [...]. Leben Sie jetzt die Fragen. Vielleicht leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein.«²⁴

²⁴ Rainer Maria Rilke: *Briefe an einen jungen Dichter* (2023)

Methoden – Beispiele und Anregungen

Zusammengestellt von Judith Kunz und Florens Eckert

Die in den vorangehenden Kapiteln genannten Methoden werden in diesem Kapitel kurz vorgestellt. Weitere spannende Methoden werden zur Inspiration ergänzt. Es sind erlesene Beispiele unterschiedlicher Herausgeber*innen für die in der Broschüre behandelten Aspekte, die für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit geeignet sind.

Privilegien-Blume/Power Flower

Die Methode eignet sich für Jugendliche und Erwachsene, um die jeweils eigene gesellschaftliche Positionierung zu reflektieren. Sie regt zur Auseinandersetzung mit (Ohn-)Machtpositionen und (De-)Privilegierung an. Gesellschaftliche Machtasymmetrien entlang sozial konstruierter Differenzierungskategorien können so thematisiert werden. Ziel ist es auch, einen verantwortungsvollen und konstruktiven Umgang mit der eigenen Macht und den eigenen Privilegien zu entwickeln. Die Anleitung des Vereins *Glokal* findet sich hier:

www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/02/8i-Power-Flower.pdf



Privilegien-Walk

Von dieser Methode gibt es verschiedene Versionen, stets geht es darum, sich als teilnehmende Person in unterschiedliche Rollen von (de-)privilegierten Menschen jeweils aus Ländern des Globalen Südens und des Globalen Nordens zu versetzen. Sie erfahren unterschiedliche Lebensrealitäten und Chancen. Die Methode regt an, globale Ungleichheiten differenzierter zu betrachten und über unterschiedliche Gründe von

struktureller Benachteiligung zu sprechen. Bei der Durchführung ist Fingerspitzengefühl erforderlich. ELAN berät gerne bei der Durchführung. Fragen Sie uns bei Interesse an dem Material an: www.elan-rlp.de/themen/zukunftsfahige-bildung



Barnga – Ein Simulationskartenspiel

Mit diesem Spiel für Gruppen können die Mitspielenden erfahren, welche Auswirkungen unterschiedliche kulturelle Voraussetzungen auf Begegnungen haben können. Sie üben sich darin, Begegnungen mit Menschen anderer kultureller und/oder sprachlicher Sozialisierung/Prägung auszugestalten. Sie reflektieren, welche Voraussetzungen für gelungene Begegnungen über Verständnisbarrieren hinweg geschaffen werden müssen. Die Regeln sind hier erläutert:

www.bne-sachsen.de/app/uploads/2020/04/16_Barnga_Simulationskartenspiel.pdf



SDG-Domino

Die Methode zu den globalen Nachhaltigkeitszielen (SDGs) zielt darauf ab, dass junge Menschen die 17 SDGs kennenlernen und sie miteinander in Verbindung bringen. Durch die Linse eines Themas können Bezüge zu möglichst vielen, wenn nicht sogar allen SDGs erschlossen werden. Die Methode trainiert somit auch das Verständnis für vielschichtige soziale, wirtschaftliche und ökonomisch verwobene Globalisierungsprozesse. Die Methode findet sich hier:

<https://domino.anu-hessen.de>



Weltverteilungsspiel/Weltspiel

Das Weltspiel ist eine etablierte Methode, um mit Jugendlichen ab 14 Jahren den Einstieg in globale Themen zu finden. Die Teilnehmenden setzen sich mit grundlegenden globalen Zusammenhängen, Machtverhältnissen und Ungleichheiten auseinander. Neben dem Basismodul gibt es eine Reihe an Zusatzmodulen, bei denen postkoloniale Perspektiven aufgezeigt werden und anschließend vertieft behandelt werden können (z. B. Modul »Kakao«, Modul »Klimakrise und Klimagerechtigkeit«, Modul »Klimarisiko trifft Schuldenkrise«). Die Webseite der Herausgeber findet sich hier:

www.das-weltspiel.com



Welthandelsspiel

Das Welthandel-Planspiel ist die zentrale Methode des Bildungsbausteins »Welthandel: Globale (Un)Gerechtigkeit« von ELAN mobil. Die Teilnehmenden schlüpfen in die Rolle unterschiedlicher Akteure des Welthandels und erleben die Ursachen und Folgen einer ungerechten Welthandelsordnung. Die Methode regt dazu an, postkoloniale Machtstrukturen des globalen Handels aufzudecken und zu diskutieren. Alle Angebote von ELAN mobil finden sich hier:

www.elan-rlp.de/angebot/elan-mobil



Sun Hee: Mein Leben – Dein Rassismus

Die Fotoausstellung *Mein Leben – Dein Rassismus* der Neustädter Künstlerin und Wissensvermittlerin illustriert Rassismuserfahrungen im Alltag. Sie kann als Diskussionsauftakt genutzt werden und bedarf einer begleitenden Einordnung. Die Ausstellung kann auf Anfrage als Wanderausstellung mit begleitendem Impuls-Workshop gebucht werden. Sie ist aber auch online einsehbar:

www.sunhee.de/meinleben-deinrassismus



Connecting the Dots – Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand

In der dominanten Geschichtsschreibung bleiben, wie wir gezeigt haben, zahlreiche Aspekte unberücksichtigt. Die Methode *Connecting the Dots* des Vereins *Glokal* stellt Zitate aus über 500 Jahren zusammen, mit denen verschiedene Sichtweisen auf Themen wie Entwicklung, Kapitalismus, Kolonialismus und Sexualitäten einander gegenübergestellt werden, um hegemoniale und alternative Perspektiven zu beleuchten. Spielerisch sollen diese Zitate eingeordnet werden, die Teilnehmenden werden zum Ende über die Protagonist*innen und Zusammenhänge aufgeklärt. Zahlreiche Überraschungsmomente sorgen für Diskussion und Lerneffekte. Hier kann das Material bestellt und Auszüge daraus angeschaut werden:

www.glokal.org/publikationen/connecting-the-dots



»Ich kehre millionenfach zurück!« In Würdigung des Widerstands gegen Kolonialismus

Die Beiträge von Aktivist*innen für soziale Gerechtigkeit aus dem Globalen Süden, der Diaspora und von BIPOC mit Bezug zum Globalen Süden werden oft nicht ausreichend dargestellt. In neun Porträts von Klima-Aktivist*innen und Kollektiven wird verdeutlicht, inwiefern die bisherige Darstellung von Klimafragen Lücken aufweist. Die Sammlung, die der Verein *Glokal* in Form einer Mappe mit ungebundenen Blättern erstellt hat, lädt dazu ein, sie durch weitere Porträts zu ergänzen. Hier kann sie bestellt werden:

www.glokal.org/publikationen/ich-kehre-millionenfach-zurueck



Weltbilder – Quiz zu Weltkarten-Projektionen

Karten sind nie einfache Abbilder der Realität. Die Wahl der Karte beeinflusst unser Weltbild. Die Lerneinheit behandelt verschiedene Weltkarten-Projektionen und deren Auswirkungen. Zunächst beschäftigen sich die Schüler*innen in einem Quiz mit den Größenverhältnissen von Ländern und Kontinenten, basierend auf der verzerrten Mercator-Projektion. Anschließend erkunden sie andere Projektionen und deren Hintergründe. Hier ist das Quiz zu finden:

www.bne-sachsen.de/app/uploads/2020/04/Weltbilder_Quiz-2020.pdf



Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte: »Koloniale Kontinuitäten« (zwei Teile)

Die ausführliche Unterrichtsreihe des Welthaus Bielefeld behandelt verschiedene Aspekte des Kolonialismus, sein Erbe sowie die öffentliche Erinnerung daran. Beide Teile sind als PDF hier zum Download verfügbar:

www.welthaus.de/bildung/unterrichtsmaterialien-downloads



Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsarbeit: Leitfragen für die Vorbereitung von Bildungsangeboten

ZIELGRUPPE, THEMA, FORMAT: Für wen kann ich was wie anbieten?

- Wer ist Teil meiner Zielgruppe (Stichwörter: Positionierung, Privilegien, Positionalität, Perspektive)?
- Welches Thema interessiert (wohl) meine Zielgruppe (Stichwörter: Lebensweltorientierung; Partizipation)?
- Welche für die Zielgruppe geeigneten postkolonialen Bezüge lassen sich zum Thema erschließen?
- Welche Relevanz könnten die postkolonialen Bezüge für die Lebensrealität der Zielgruppe haben?
- Was könnte triggern? Wo muss ich sensibel und achtsam sein?
- Welches Format bietet sich an, um meine Zielgruppe auch emotional zu erreichen?
- Wie kann hier vertrauensvolles Miteinander-Lernen gelingen?
- Findet sich die Zielgruppe in Titel, Beschreibung, Sprache und Bildern des Angebotes wieder? Holt mein Angebot sie ab?

QUELLEN: Was sollte ich bei der Auswahl von Primärquellen (Bücher, Videos, Artikel, Karten etc.) für eigene Bildungsangebote bedenken?

- Wann und in welchem Kontext wurde die Quelle veröffentlicht?
- Welche Zielsetzung/Agenda verfolgt die Quelle (wohl)?
- Wer hat die Quelle verfasst bzw. spricht? Was ist die Positionalität dieser Person(en)? Was ist ihr Bezug zum Thema?
- Aus welcher Perspektive wird erzählt?
- Welche Begrifflichkeiten werden verwendet (Fremdzuschreibungen vs. Selbstbezeichnungen)?
- Welche Haltung, Werte, Weltanschauung und/oder Machtverhältnisse kommen in der Quelle durch Wort und Bild zum Vorschein?
- Welche Begriffe müssen je nach Zielgruppe eingeordnet werden?
- Welche weiteren Quellen und Blickwinkel braucht es, um die erzählte Geschichte zu ergänzen?

MATERIAL UND METHODEN: Was sollte ich bei der Nutzung von bereits aufbereitetem Bildungsmaterial bedenken?

- Wer hat das Material wann für welchen Zweck und mit welchen Bezugsquellen veröffentlicht?
- Werden Ursachen von aktuellen Phänomenen sowie strukturelle Abhängigkeiten und Machtgefälle im globalen Kontext deutlich?
- Welche postkolonialen Bezüge könnte es (noch) geben und wie können sie ergänzt werden?
- Werden unterschiedliche Lebens- und Sichtweisen gleichberechtigt und wertneutral dargestellt? Falls nicht: Wie greife ich das auf?
- Werden Menschen in Wort und Bild sensibel, differenziert und inklusiv dargestellt? Falls nicht: Wie gehe ich damit um?
- Welche zusätzlichen - auch unangenehmen - Perspektiven fehlen?
- Eignen sich die Methoden, um Vorannahmen und -urteile sowie Stereotype und Verallgemeinerungen zu entlarven und zu hinterfragen?
- Können die Methoden ein konstruktives Irritationserlebnis schaffen?

HALTUNG: Welche innere Haltung ist dienlich, um dauerhaft postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen?

- Machtensibilität als Standard und lebenslangen Lernprozess annehmen statt als Trend-Phänomen und abgehackte Aufgabe
- Sensibilität für die eigene Positionalität und die entsprechende Perspektive und Ausdrucksweise
- Offenheit für immer neue Perspektiven und Blickwinkel
- Grenzen des eigenen Wissens eingestehen
- Mut haben, neue Fehler zu machen und sie als Chance zu sehen
- Widersprüchlichkeiten aushalten lernen
- Bereitschaft, alte Denk- und Sprachweisen zu »ver-lernen«
- Gegenseitigen Lernprozess mit jungen Menschen eingehen
- Fachlichen Austausch bei Unsicherheiten suchen



Malte von Maltzahn ist Soziologe und Journalist. Derzeit ist er am Lehrstuhl für Sozialstrukturanalyse der Universität Göttingen tätig, wo er sich mit den sozialen Ursachen von Bildungsungleichheiten beschäftigt. Weiterhin arbeitet er als freier Redakteur für das ZDF *heute journal* und *Markus Lanz*. Während mehrmaliger Aufenthalte in Namibia und Südafrika setzte er sich mit den Entwicklungen des Postkolonialismus auseinander und gestaltete darüber einen Kurz-Dokumentarfilm. 2021 konzipierte er zudem ein Seminar über Rassismus und mediale Stereotype am Beispiel der Post-Apartheid in Südafrika.



Judith Kunz ist Bildungsreferentin im Bereich BNE und Globales Lernen bei ELAN e. V. und koordiniert dort das Bildungsprojekt ELAN mobil. Ihr Verständnis von Globalem Lernen ist geprägt von (postkolonialen) Konzepten und Perspektiven ihres Studiums der Internationalen Sozialen Arbeit und des transdisziplinären Masterprogramms »Global Studies – a European Perspective« sowie längere Aufenthalte in Finnland, Sambia und Kenia. In Nairobi hat sie mit jungen Theaterschaffenden der NGO Hope Theater Nairobi Rechercheprojekte zu Nord-Süd-Themen durchgeführt



Florens Eckert ist Fachpromotor für Globales Lernen und BNE bei ELAN e. V. und interessiert sich als Historiker insbesondere für die Hintergründe und Langzeitwirkungen des Kolonialismus. Er hat zur kolonialen Geschichte Togos an der Universität Bayreuth geforscht und in verschiedenen Seminaren und Publikationen zur Bedeutung des Kolonialismus für die Geschichte Afrikas mitgewirkt.



Herausgeber: Entwicklungspolitisches Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz e. V.,
Frauenlobstraße 15–19, 55118 Mainz, **Telefon:** 06131 / 9 720 867,
E-Mail: info@elan-rlp.de, **Webseite:** www.elan-rlp.de

Autor*innen: Malte von Maltzahn, Judith Kunz & Florens Eckert
Interviews: Malte von Maltzahn
Redaktion: Florens Eckert
Korrektorat: Dr. Hartmut Heidenreich
Layout: Christian Jabkowski | Konzeption & Grafikdesign, Mainz
Druck: Die Umweltdruckerei
Auflage: 300
Jahr: 2024
Gedruckt auf 100 % Recyclingpapier (Blauer Engel)

Für den Inhalt dieser Publikation ist allein das Entwicklungspolitische Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz e. V. verantwortlich; die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt der Fördermittelgeber wieder.

Gefördert durch

ENGAGEMENT GLOBAL
mit Mitteln des

und die Landesregierung
Rheinland-Pfalz



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung



Rheinland-Pfalz
DIE LANDESREGIERUNG

Zusätzlich gefördert durch



mit Mitteln des
Kirchlichen
Entwicklungsdienstes

Die Publikation ist entstanden im Rahmen des Eine Welt-Promotor*innen-Programms sowie im Rahmen des Projektes »Fairness macht mobil« (ELAN mobil).

Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsarbeit

Wie prägen koloniale Vergangenheit unsere Gesellschaft und unseren Alltag?

Wie können postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit helfen, dies zu verstehen und anzugehen?

Diese Broschüre bietet praktische Tipps, Hintergründe und Expert*innen-Interviews, um neue Fragen zu stellen und alte Antworten zu überprüfen.